LA RESTAURACIÓN NACIONALISTA

Ricardo Rojas

PRESENTACIÓN
Darío Pulfer

unipe: editorial universitaria
{ ideas en la educación argentina

RICARDO ROJAS (1882-1957) nació en Tucumán y pasó su infancia en Santiago del Estero. A principios del siglo XX ejerció el periodismo y fue profesor en las universidades nacionales de La Plata y Buenos Aires. En 1907 fue destacado en misión oficial a Europa para estudiar los sistemas de enseñanza de la historia; de esa investigación nace el libro *La restauración nacionalista*, publicado en 1909. En la Universidad de Buenos Aires fue profesor de la cátedra de Literatura argentina (1912), decano de Humanidades y llegó a desempeñarse como rector entre 1926 y 1930. Prolífico autor de poesía, ensayo e historia, entre sus obras se destacan *El país de la selva* (1907), *Blasón de plata* (1910), *La argentinidad* (1916), *Historia de la literatura argentina* (1917-1922), *Eurindia* (1923) y *El profeta de la pampa* (1945).

DARÍO PULFER es profesor de Historia y licenciado en Educación. Ejerce la docencia en la Universidad Nacional de General San Martín y en la Universidad Católica Argentina. Es autor de *El peronismo en sus fuentes*. *Guía para su estudio* (en prensa). Elaboró el Informe sobre el sistema educativo argentino de 1992 y los documentos de las Conferencias Iberoamericanas de Educación de 1999 y 2002 para la Organización de Estados Iberoamericanos. Dirigió la *Revista latinoamericana de innovaciones educativas* de la Organización de los Estados Americanos desde 1993 hasta 1999.

La restauración nacionalista

La restauración nacionalista

Informe sobre educación

RICARDO ROJAS

Presentación

DARÍO PULFER

unipe: EDITORIAL UNIVERSITARIA

Rojas, Ricardo
La restauración nacionalista de Ricardo Rojas: presentación Darío Pulfer / Ricardo Rojas; comentado por Darío Pulfer. - 1a ed. - La Plata: UNIPE: Editorial Universitaria, 2010.
320 p.; 24x16 cm.

ISBN 978-987-26468-0-6

1. Historia de la Educación. I. Pulfer, Darío, coment. II. Título
CDD 370.982

UNIPE: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
Adrián Cannellotto
Rector

Daniel Malcolm
Vicerrector

UNIPE: EDITORIAL UNIVERSITARIA
Flavia Costa
Dirección editorial

Daniela Gutiérrez
Edición

Estudio ZkySky
Diseño

edit•ar, Lucila Schonfeld
Corrección y maquetación

Darío Pulfer
Director de la colección Ideas en la educación argentina

Agradecemos al Museo Casa de Ricardo Rojas, en particular a las señoras Laura Pellegrini y María Eugenia Romero por su colaboración en la concreción de este proyecto editorial.

RICARDO ROJAS
La restauración nacionalista

Primera edición: 1909

Esta edición, de 1500 ejemplares, se terminó de imprimir en
Artes Gráficas Delsur, Almirante Solier 2450, Sarandí, Provincia de Buenos Aires
ISBN 978-987-26468-0-6

Presentación de la colección
Ideas en la educación argentina

La tarea de reeditar textos clásicos sobre educación argentina actualmente inhallables debe ser encarada como tarea colectiva y plural. Queremos reinstalar en los análisis y debates estos textos para actualizar viejas preguntas, generar nuevos interrogantes y someter a la mirada crítica de la actualidad el sentido de las ideas del pasado.

Cada libro reúne parte de la obra de los autores seleccionados precedida por un trabajo de un especialista contemporáneo que presenta la vida del autor y el contexto en el que produce su trabajo. Esta presentación delimita también algunas claves de las preocupaciones del autor, problematiza cuestiones puntuales de cada texto y ofrece una bibliografía actualizada de y sobre ese mismo pensador.

Junto con los libros de esta colección, la Universidad Pedagógica (UNIPE) produjo un documental sobre el autor de referencia, que ofrece a investigadores, especialistas, docentes y público en general más información sobre el autor y la obra incluida en cada volumen. Este material audiovisual está disponible para quien quiera consultarlo en las sedes y en el sitio virtual de UNIPE.

Esta colección busca continuar la huella de los prolíficos trabajos de análisis, interpretación y reposición de tradiciones y autores que se han venido produciendo en los últimos años dentro de la pedagogía, para que las nuevas generaciones de docentes se inscriban en la rica genealogía simbólica argentina.

El interés de UNIPE: Editorial Universitaria es contribuir a la circulación de conocimiento y la difusión de las diversas tradiciones pedagógicas de nuestro país, para favorecer la formación de una conciencia histórica abierta y dinámica que contribuya a pensar de otro modo los problemas y temas que se presentan como nudos críticos de nuestro sistema educativo cuando tenemos serios y renovados desafíos.

Darío Pulfer
Director de la colección

Índice

Presentación

DARÍO PULFER*

Rojas: educación y cuestión nacional en el Centenario

INTRODUCCIÓN

Recuperar la primera edición de *La restauración nacionalista* de Ricardo Rojas para los estudiosos de la historia de la educación, para quienes se preparan para la práctica docente o para quienes ya la ejercen, significa reponer un texto que ilumina las tensiones de la sociedad argentina y de su sistema educativo a principios del siglo XX. Esta iniciativa editorial responde a un movimiento más amplio en el campo de la historia y la cultura nacional, con la reedición de autores «raros» y obras «olvidadas» que hacen a nuestra rica producción intelectual. Avances trabajosos de la historia intelectual o historia de las ideas que buscan trazar aproximaciones genealógicas a las diversas maneras de pensarnos como sociedad. Esto permite reconstruir distintas matrices ideológicas e itinerarios singulares, a la vez que proyecta nuevas claves para comprender los procesos socio-históricos, otorgándoles mayor densidad y abriendo lecturas hasta ahora inéditas.

¿Qué queda de Rojas como legado de ideas, como pregnancia intelectual, como presencia entre nosotros? Rojas es recordado en la toponimia porteña con una calle, un centro cultural dependiente de la Universidad de Buenos Aires y un solar con la Casa-museo en la calle Charcas 2837, que diseñó y construyó en la década

* Darío Pulfer es profesor de Historia y licenciado en Educación. Ejerce la docencia en la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de General San Martín y en la facultad de Educación de la Universidad Católica Argentina. Es autor de *El peronismo en sus fuentes. Guía para su estudio* (en prensa). Elaboró el Informe sobre el sistema educativo argentino de 1992 y los documentos de las Conferencias Iberoamericanas de Educación de 1999 y 2002 para la Organización de Estados Iberoamericanos. Dirigió la *Revista Latinoamericana de innovaciones educativas,* de la Organización de los Estados Americanos, de 1993 a 1999. Sus últimos artículos publicados son: «Educación y mundo(s) contemporáneo(s)» (2007); «La educación argentina ante la problemática social y la Ley de educación nacional» (2007) y «La educación en el Mercosur» (2009).

El presente trabajo fue realizado con la colaboración de Agustina M. Pulfer en la faz bibliográfica y documental referida a Ricardo Rojas.

de 1920 con los fondos del Premio Nacional de Literatura (1923) y en el que vivió hasta su muerte.

La figura de Rojas y su obra no gozan de un estudio exhaustivo elaborado según un criterio actual,[1] como se han realizado de otros autores de la misma generación y que han tenido trayectorias similares en cuanto a trascendencia y producción. Por mencionar sólo algunos ejemplos: los distintos trabajos sobre Leopoldo Lugones,[2] Manuel Gálvez,[3] Macedonio Fernández[4] o Manuel Ugarte[5] han permitido nuevas interpretaciones y actualizaciones. La historiografía y, más en general, la producción textual referida a Rojas se limitan, en su mayoría, a la primera parte de su obra o a un aspecto parcial de ella (como la poesía o sus intervenciones en las primeras aproximaciones sistemáticas a la historia de la literatura argentina).

¿A qué obedece este fenómeno? A modo de hipótesis y a partir de una exploración provisoria podemos enunciar algunos motivos: la baja intensidad y densidad de la conciencia histórica de algunas de nuestras corrientes políticas; la discontinuidad/ruptura de la tradición que Rojas contribuyó a fundar; la ausencia de un discipulado organizado en torno a su persona con alguna base institucional; la irrupción de las «ciencias sociales» a mediados de la década de 1950, que eclipsaron a personalidades pertenecientes al denominado «ensayismo», donde podríamos ubicar a Rojas.

Obra realizada como parte de una misión oficial para estudiar los sistemas de enseñanza de la historia en los países europeos, *La Restauración Nacionalista* (en adelante *LRN*) tuvo tres ediciones: en 1909, 1922 y 1971; y escasas repercusiones en los debates públicos en torno a la política educativa. En nuestra historia de la educación ha sido una obra ignorada;[6] más citada que leída y analizada en detalle[7] o caracterizada con precisión en un marco de ideas y tendencias ideológicas en torno a la pedagogía del Centenario.[8]

1. HOURCADE, Eduardo, *Ricardo Rojas. Un pasado para la democracia argentina*, Buenos Aires, Flacso, 1995. Tesis de maestría en Historia. Este trabajo podría ser una excepción y resulta la aproximación más acabada con la que se cuenta en la actualidad.

2. LÓPEZ, María Pía, *Lugones*, Buenos Aires, Colihue, 2006.

3. QUIJADA, Mónica, *Manuel Gálvez. 60 años de pensamiento nacionalista*, Buenos Aires, CEAL, 1986.

4. GONZÁLEZ, Horacio, *El filósofo cesante*, Buenos Aires, Colihue, 2000.

5. BARELA, Liliana, *Vigencia del pensamiento de Manuel Ugarte*, Buenos Aires, Leviatán, 1999. BARRIOS, Alejandro, *El latinoamericanismo en el pensamiento de Manuel Ugarte*, Buenos Aires, Biblos, 2007. GALASSO, Norberto, *Manuel Ugarte. Del vasallaje a la liberación nacional,* tomo I, Buenos Aires, Eudeba, 1973. GALASSO, N., «Prólogo» en UGARTE, Manuel, *La Nación latinoamericana*, Caracas, Ayacucho, 1978. GALASSO, N., *Manuel Ugarte y la Unidad Latinoamericana*, Buenos Aires, Recuperación Nacional, 1986.

6. La *Historia de la educación argentina* de Manuel Solari, por ejemplo, no incluye ninguna referencia a *LRN*. Véase SOLARI, Manuel H., *Historia de la educación argentina*, Buenos Aires, Paidós, 2000.

7. En *Educación y futuro*, Cirigliano cita *LRN* como parte de los diagnósticos críticos de la educación argentina sin más; véase CIRIGLIANO, Gustavo, *Educación y futuro*, Buenos Aires, Nuevos Esquemas, 1967, p. 13. Mientras que en *Etapas históricas de la política educación,* Zannotti incluye un tópico obvio y general sobre el texto bajo análisis en p. 45; véase ZANNOTTI, Gustavo, *Etapas históricas de la política educación*, Buenos Aires, Eudeba, 1972.

8. PUIGGRÓS, Adriana, *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*, Buenos Aires, Galerna, 2003, p. 98. GAGLIANO, Rafael, «Nacionalismo, inmigración y pluralismo cultural. Polémicas educativas en torno al Centenario», en PUIGGRÓS, A., *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna, 1996, p. 290 y ss.

La obra constituye un material interesante para conocer el clima de ideas en torno al Centenario en materia educativa; en particular permite entrever las políticas y estrategias estatales en relación con los núcleos inmigratorios en el escenario previo a la Primera Guerra Mundial. Dejamos al lector, no obstante, que considere la validez de las posiciones actuales en torno a esta obra. Ellas incluyen versiones que van desde quienes piensan que se trata de una pieza de colección que no responde a ninguno de las problemáticas actuales del sistema educativo nacional hasta quienes creen que tiene una actualidad notable frente a los problemas derivados de la «mundialización» o «globalización», que erosiona los Estados y las identidades nacionales; frente a la destitución simbólica del Estado o frente a la proliferación de la diferencia, que al multiplicarse al infinito pone en cuestión la idea de lo común nacional. Dejamos al lector que opte, también, por las alternativas interpretativas que señalan la aplicación de su ideario en el sistema educativo argentino en cuanto a la «educación patriótica» o su intencionado olvido, rechazo o marginación.

NOTICIAS BIOGRÁFICAS Y UBICACIÓN DE LA OBRA

Ricardo Rojas nació en Tucumán el 16 de septiembre de 1882. A temprana edad sus familiares lo llevaron a Santiago del Estero, donde cursó los estudios primarios y secundarios en el Colegio Nacional. Su padre, Absalón Rojas, de origen humilde, fue gobernador de Santiago del Estero y luego senador nacional; formó parte del roquismo, con el que entra en colisión en la década de 1890. En su gobierno se destacó en la labor educativa creando gran número de escuelas: destinó la mitad del presupuesto provincial al fomento de la educación.

Esta estancia en Santiago del Estero marcó fuertemente la mirada de Ricardo. En su obra están de hecho muy presentes la herencia cultural hispano-criolla y la referencia a los pueblos originarios. Después de la muerte de su padre, en 1899 se radicó en Buenos Aires para estudiar Derecho, pero abandonó al poco tiempo y nunca obtuvo un título universitario. Combinó, en cambio, el ejercicio del periodismo, la docencia y la producción literaria. A comienzos del siglo XX trabajó para el periódico *El País* a instancias de Carlos Pellegrini. Fue también redactor del periódico político *Libre Palabra* y colaborador de *Caras y Caretas*. Cuando en 1903 publicó su primer libro de versos, *La victoria del hombre*, dedicado a la memoria de su padre –«fundador de cien escuelas públicas en la provincia de Santiago»–, recibió juicios muy auspiciosos, entre otros de Miguel de Unamuno y de Bartolomé Mitre, quien le facilitó la entrada a *La Nación* como colaborador.[9] Participó más tarde en la revista *Ideas*, fundada por Gálvez y Olivera.

Vinculado a Joaquín V. González,[10] inició su actuación docente en 1904, en la Escuela Normal de Señoritas, donde enseñaba psicología; a partir de 1908 cu-

9. En *Literatura y realidad política*, David Viñas describe lo que significaba para entonces convertirse en «un hombre de *La Nación*»; véase VIÑAS, David, *Literatura y realidad política*, Buenos Aires, Jorge Álvarez, 1964, p. 277.

10. Joaquín V. González fue ministro del Interior de Roca en su segundo gobierno (1898-1904). Desarrolló una tarea intelectual de relectura del pasado en *La tradición nacional* (1888), prologada por Mitre, quien lo amo-

brió una cátedra de Letras (Literatura Castellana) en la Universidad Nacional de La Plata. En la Universidad de Buenos Aires, por recomendación de Norberto Piñero, se desempeñó en la cátedra de Historia de la Literatura Argentina que se inauguró en 1912. En esta casa de estudios fue decano de la Facultad de Filosofía y Letras y más tarde, entre 1926 y 1930, ejerció el Rectorado.

En 1907 realizó un viaje a Europa que dio origen a *La restauración nacionalista. Informe sobre la educación*, publicado en 1909; en ese mismo viaje se desempeñó como corresponsal de *La Nación*, donde publica *Cartas de Europa*. En sus relatos posteriores, este «viaje iniciático» tomará la forma de una reconciliación con el pasado hispánico de nuestra cultura.[11]

Presentó su concurso a la fundación de las universidades de Tucumán y de Cuyo. En 1921 fue nombrado *doctor honoris* causa en Filosofía y Letras por la Universidad de Buenos Aires. Las universidades de La Plata en 1940 y de Tucumán en 1941 le confirieron la alta distinción de Miembro Honorario. También recibió el doctorado *honoris causa* en diversas universidades extranjeras, como las de Río de Janeiro, Arequipa, Lima, Cuzco y La Paz. Fue miembro de la Junta de Historia y Numismática de la Argentina, de la Real Academia de la Historia de Madrid, de la Academia Nacional de Historia y Geografía de México, de la Academia Brasileira de Letras, de la Academia Nacional de la Historia de Venezuela, de la Academia de Letras y Bellas Artes de Cuba y de la Academia Nacional de la Historia de Santo Domingo.

Incorporado a las filas del radicalismo después del golpe militar de 1930, tuvo una destacada actuación cívica que le valió persecuciones y confinamientos. El más prolongado se produce en Ushuaia en la década de 1930. Rojas le dedica a esta etapa de su vida tres obras: *Archipiélago*, *El Albatros* y *Cervantes*. En *El radicalismo de mañana* consignó que esta fuerza política era «el único partido nacionalista de esencia popular» y el único capaz de «encauzar nuestra democracia y reorganizar nuestra nacionalidad», ya que encontraba en ella «la generosa intuición cívica que anima a sus enormes masas populares». Entre sus manifestaciones políticas públicas en el radicalismo, acompaña el levantamiento de la abstención de Alvear frente al régimen conservador y en las elecciones de 1945-1946, participó en la Unión Democrática como candidato a senador nacional por la Ca-

---

nestó por destacar la aportación aborigen. Nacido en La Rioja, en *Mis Montañas* (1893) recuperó recuerdos y vivencias de provincia. Como líder del proceso reformista de inicios del siglo XX, consideró que los cambios debían hacerse por vía legislativa. Propuso la Ley Nacional de Trabajo, que fue rechazada y en la que habían colaborado Enrique Del Valle Iberlucea, Manuel Ugarte, Augusto Bunge, Leopoldo Lugones y Juan Bialet Massé. Buscó enfrentar la cuestión social por una vía no represiva y tuvo un importante desenvolvimiento en el ámbito universitario. Todos estos motivos permiten entender su influencia sobre Rojas. José Luis Romero señala que: «pese a su vasta cultura y a su curiosidad por las ideas y las cosas de Europa, [Rojas] adoptó un punto de vista concordante con el que había sostenido Joaquín V. González en *La tradición nacional*. Hallaba éste en el desarrollo de la cultura hispanoamericana inequívocas reminiscencias que lo llevaban a pensar en la perpetuación de un destino autóctono; y Ricardo Rojas continuó esa línea no sólo en las páginas de *LRN* sino también en las de *Blasón de plata* y de *La argentinidad,* dos libros en los que negaba la presunta influencia, tantas veces señalada, de las ideas extranjeras en el desarrollo de la democracia argentina, afirmando en cambio la existencia de una continuidad interna en el proceso de su formación». Véase ROMERO, José Luis, *El desarrollo de las ideas en la sociedad argentina siglo XX*, Buenos Aires, Solar-Hachette, 1983, p. 71.

11. En ese año publica *El alma española. Ensayo sobre la moderna literatura castellana*, Barcelona, Sempere, 1907.

pital Federal, sin alcanzar los votos suficientes como para acceder a ese cargo. En 1955 apoyó al gobierno de facto de la autodenominada «Revolución Libertadora». Murió en Buenos Aires el 29 de julio de 1957.

Sus primeros libros publicados son un poemario, el ya mencionado *La victoria del hombre* (1903) y un volumen de relatos: *El país de la selva*, de 1907. Dos años más tarde incursionó en el análisis político-pedagógico con el trabajo que estamos presentando, al que le siguieron trabajos ensayísticos como *Eurindia*, de 1923, e históricos, como *La historia de la Literatura Argentina*. En su vasto repertorio se destacan, además, *Blasón de Plata* (1910); *La Argentinidad* (1916); *Historia de la Literatura Argentina* (1917-1920); *El Santo de la Espada* (1933), *El pensamiento vivo de Sarmiento* (1941) y *El Profeta de la Pampa* (1945).

El pensamiento expresado en *LRN* se da en el contexto particular de los debates del Centenario. En ese momento, se pusieron en discusión en la Argentina algunos aspectos centrales del ideario liberal-republicano que habían dado origen al sistema educativo en el siglo XIX; en particular, se problematizaron la enseñanza de la historia y la transmisión de valores para la construcción de la nación.

De allí que nos interesa presentar su obra como parte de las operaciones político-ideológicas-pedagógicas que, en ese momento, irrumpían en el seno de los grupos dominantes y en el ámbito estatal ante la presencia de los inmigrantes en la Ciudad de Buenos Aires y en el litoral, y también en el marco de un movimiento intelectual y político más amplio.[12]

Entre los interrogantes que cabe formularse, sugiero los siguientes. ¿Forma *LRN* parte de la batería de iniciativas de «nacionalización de masas», junto con el servicio militar obligatorio y la reforma electoral? ¿Puede considerarse esta obra como el equivalente, en el ámbito educativo, al Informe Bialet Massé sobre las condiciones del mundo del trabajo a principios del siglo XX, ya sea por su incisivo diagnóstico como por la baja, fragmentaria o directamente nula aplicación de sus propuestas por parte de la elite gobernante? ¿Cabe pensarla como la dimensión educativa de los planes reformistas de las «fracciones modernizantes de la elite», que incluían la ampliación del sistema político con el voto obligatorio? ¿Resulta el lado consensual, ideológico, persuasivo, «blando» de las políticas estatales para favorecer la inclusión de las nacientes clases medias y del proceso inmigratorio? ¿Se trata, finalmente, de una renovación del ideario liberal republicano con acento «nacionalista» dentro de la «normalización y disciplinamiento» del sistema educativo que venía impulsando el régimen elitista desde hacía décadas?

12. Graciela Montaldo señala que «los procesos poblacionales y modernizadores que se sucedieron entonces pueden entenderse como una biopolítica muy particular del Estado argentino, en la que se depositaron esperanzas en cierto modo ciegas, pues la planificación fue casi nula y los inmigrantes quedaron librados a su propia suerte en un país rico»; véase MONTALDO, Graciela, *Estudio preliminar. El país de la selva*, Buenos Aires, Taurus, 2001, p. 12.

UBICACIÓN SOCIO-HISTÓRICA DE *LA RESTAURACIÓN NACIONALISTA*

Cuando Rojas llega a Buenos Aires a fines del siglo XIX, experimenta una conmoción de hondas repercusiones espirituales. El «choque cultural» que se produce entre su vivencia en Santiago del Estero y la llegada a la Capital Federal, donde prácticamente la mitad de la población está compuesta por inmigrantes, lo lleva a interrogaciones y revisiones profundas.[13]

Como joven del interior («pobre hidalgo de provincia», lo caracteriza Viñas),[14] ve esa realidad «cosmopolita, informe y enorme» y se propone desarrollar un programa intelectual integral en torno a la construcción de una tradición sustentada en su idea de nacionalidad. Esa es la línea directriz de su obra, que irá variando de campos a medida que avance su vida, pero en la que será recurrente la preocupación por esa empresa de construcción historiográfica de un «pasado histórico común» para la Argentina. Esta tarea se vincula estrechamente a la iniciativa y a la corriente de pensamiento que prohijaba Joaquín V. González, de actuación pública en el roquismo, que propicia la construcción de una «tradición nacional» que debe entroncar con la transmisión escolar.

En esos años, Rojas caracteriza a Buenos Aires como ciudad escéptica, egoísta. Escribe, así:

> En tiempos de Alberdi era el desierto lo que aislaba a los hombres, impidiendo la formación de la opinión pública y de la acción organizada. Hoy es el cosmopolitismo y una atmósfera de ideas y sentimientos corruptores lo que en medios demográficamente densos como la Capital, pone su masa disolvente, e impide, como antes el desierto, la existencia de una opinión y de una acción orgánicas.[15]

Esa empresa intelectual se funda en una afirmación espiritualista; vinculada con el rechazo de las perspectivas positivistas y del «materialismo dominante», así como con una reconsideración de la herencia hispanoamericana basada en la idea de un «renacimiento del alma nacional», que Rojas tomaba de los autores españoles de la generación del '98 (fundamentalmente de Unamuno, aunque también de Ganivet y Maeztu), en un gesto que tuvo sus correspondencias en otros países de América latina por las mismas fechas.[16]

Se trata de una tarea basada en cierto modelo aristocrático, para analizar el cual no hay que perder de vista los orígenes de Rojas en el seno de la elite pro-

13. Adriana Puiggrós señala que «según el análisis estadístico que Ramos elaboró en 1909 en las escuelas oficiales de Buenos Aires, había 91.718 niños argentinos y 8.207 extranjeros, entre los cuales resaltan los 2.830 italianos y 2.453 españoles. Hijos de padre y madre argentinos había 19.592 (21,36%) alumnos; de padre extranjero y madre nativa, 10.790; de madre extranjera y padre argentino, 3.032; de padre y madre extranjeros, 58.304 (63,56%)»; véase PUIGGRÓS, A., *Sujetos, disciplina y currículo,* Buenos Aires, Galerna, 2006, p. 113, sobre la base de RAMOS, Juan P., *Historia de la instrucción primaria en la República Argentina*, Buenos Aires, Peuser, 1910.

14. VIÑAS, D., *Literatura argentina y realidad política*, Buenos Aires, Jorge Álvarez Ed., 1964, p. 293. Véase también VIÑAS, D., *Crisis de la ciudad señorial*, Buenos Aires, Corregidor, 2004.

15. *LRN,* p. 88.

16. Un ejemplo es *Ariel*, del uruguayo José Enrique Rodó, publicada en 1900.

vinciana. En lo que se refiere a estos primeros tiempos en Buenos Aires, las posiciones políticas del autor (entre las cuales no se encuentran referencias favorables a las revoluciones radicales, ni a su abstencionismo para forzar la ampliación del sistema electoral), su ubicación institucional en el régimen conservador y sus opiniones próximas a la Ley Sáenz Peña hacen dudar de que en estos años tuviera convicciones auténticamente democráticas. Respondiendo a una encuesta del diario *La Nación*, en el que trabajaba, Rojas expone en dos artículos las condiciones geográficas, sociales, históricas y jurídicas en las que debería asentarse el nuevo sistema electoral argentino, y concluye aconsejando la calificación del voto, pues: «¿cómo han de decidir de los destinos públicos los analfabetos, los incapaces, los inconscientes?».[17]

En la primera década del siglo XX, funda junto con Gálvez lo que podríamos llamar un «nacionalismo cultural». Se trata de un «primer nacionalismo»,[18] para diferenciarlo de las corrientes que irrumpirían a fines de la década de 1920 ligadas a ideas autoritarias y elitistas y que darían origen al «nacionalismo argentino»[19] o al llamado «nacionalismo oligárquico».[20] De naturaleza distinta resultan los planteos que por ese entonces ya viene realizando Manuel Ugarte,[21] de militancia socialista, pero ubicado generalmente en el campo del «nacionalismo hispanoamericano».[22]

Esta corriente en la que se integra Rojas representa el miedo a la inmigración;[23] se trata de una reacción que viene de hombres provenientes del interior y de frac-

17. «Cuestiones electorales. La encuesta de La Nación. Opinión del señor Ricardo Rojas», diario *La Nación* del 11-9-1911, p. 10. Esta posición no es contradictoria con lo que afirmaba en *LRN*: «en el estado actual de nuestro país es preferible el analfabeto con ciertos instintos sanos, que el alfabeto sin preocupaciones a favor de la nación», p. 153.

18. PAYA, Carlos; CÁRDENAS, Eduardo, *El primer nacionalismo en Manuel Gálvez y Ricardo Rojas*, Buenos Aires, Peña Lillo, 1984.

19. La mayoría de los autores que han estudiado el fenómeno del nacionalismo argentino datan su origen, más restringidamente, en la década de 1920. Julio Irazusta lo sitúa específicamente en 1927 con el nacimiento de «La Nueva República»; véase IRAZUSTA, Julio, *El pensamiento político nacionalista*, Buenos Aires, Obligado, 1975. Por su parte, la historiadora hispano-norteamericana Marisa Navarro Gerassi, pese a distinguir dos expresiones diferenciadas –el nacionalismo popular y el de derecha–, sólo se aboca al estudio de este último, partiendo también de la década de 1920; véase NAVARRO GERASSI, Marisa, *Los nacionalistas*, Buenos Aires, Jorge Álvarez, 1968. Enrique Zuleta Álvarez distingue dentro del nacionalismo de elite una vertiente doctrinaria y otra republicana; véase ZULETA ÁLVAREZ, Enrique, *El nacionalismo argentino*, Buenos Aires, La Bastilla, 1973. María Barbero y Fernando Devoto, luego de subdividir al nacionalismo en cinco grupos diferentes, terminan definiéndolo, en general, como un «movimiento que, tras algunas voces precursoras de la década de 1910 (sólo mencionan a Rojas y a Gálvez) surgirá en los años veinte...». Véase DEVOTO, Fernando y BARBERO, María Inés, *Los nacionalistas*, Buenos Aires, CEAL, 1983, pp. 7-14.

20. RAMOS, Jorge A., *Revolución y contrarrevolución en la Argentina*, Buenos Aires, Amerindia, 1957. PUIGGRÓS, Rodolfo, *Pueblo y oligarquía*, Buenos Aires, Corregidor, 2006. HERNÁNDEZ ARREGUI, Juan J., *La formación de la conciencia nacional*, Buenos Aires, Hachea, 1960. JAURETCHE, Arturo, *Forja y la Década Infame*, Buenos Aires, Peña Lillo, 1962. GALASSO, N., *La izquierda nacional y el FIP,* Buenos Aires, CEAL, 1982.

21. Resulta importante señalar que la prédica de Ugarte contradice en buena medida las clasificaciones organizadas en torno a la nota 13. Discrepando con el pensamiento anticosmopolita de Rojas y Gálvez, Ugarte considera que «las inmigraciones internacionales», no sólo la española, se agruparon «alrededor de lo que existía» y modificaron el ambiente «sin alcanzar a transformarlo», pues «la nacionalidad y el espíritu autóctono tienen ya el vigor necesario para absorber esa fuerza sin peligro y sin disminución», en UGARTE, Manuel, *El porvenir de la América Española*, Buenos Aires, Coyoacán, 1961. pp. 12 y 38.

22. GALASSO, N., *Manuel Ugarte. Del vasallaje a la liberación nacional*, *op. cit*.

23. Véase CLEMENTI, Hebe, *El miedo a la inmigración*, Buenos Aires, Leviatán, 1984, p. 63 y ss. Y también DEVOTO, F., *Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina moderna. Una historia*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2002.

ciones secundarias de las elites dominantes en el marco del modelo agroexportador dependiente de base oligárquica.[24] Este particular registro se produce en un clima de ideas generalizado en torno al «nacionalismo». Existen registros de ello en la literatura de Julián Martel y Eugenio Cambaceres, entre otros;[25] en un Estanislao Zeballos que se recuesta crecientemente sobre lo territorial,[26] en la ensayística de Joaquín V. González.[27] Y también se expresa en la «educación patriótica» que refleja la gestión de José María Ramos Mejía[28] en el Consejo Nacional de Educación con una panoplia de medidas que insisten en el «culto patriótico».[29] Ninguna de estas reacciones llevó, sin embargo, a la limitación de los flujos inmigratorios.[30]

24. ROMERO, Luis Alberto y ROFMAN, Alejandro, *Sistema socioeconómico y estructura regional en la Argentina*, Buenos Aires, Amorrortu, 1972.

25. HALPERIN DONGHI, Tulio, *El espejo de la historia*, Buenos Aires, Sudamericana, 1987.

26. «Sus héroes, sus banderas, sus idiomas, sus canciones, despertaban en ellos un fervor que no lograban concitar los símbolos nacionales», citado por CATTARUZZA, Alejandro, *Los usos del pasado*, Buenos Aires, Sudamericana, 2007, p. 26.

27. PUIGGRÓS, A., Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino, Buenos Aires, Galerna, 2006.

28. TERÁN, Oscar, *Vida intelectual en el Buenos Aires fin-de-siglo* (1880-1910), *Derivas de la cultura científica*, Buenos Aires, FCE, 2000, p. 83 y ss. ESCUDÉ, Carlos, *El fracaso del proyecto argentino. Educación e ideología*, Buenos Aires, Tesis-Norma, 1990, p. 25 y ss. José María Ramos Mejía (1849-1914) fue médico, político y escritor; fundó en 1873 el Círculo Médico Argentino, y siete años más tarde fue elegido diputado nacional. Cultor del positivismo, incursionó en temas históricos (*Rosas y su época*, 1907) y fue un importante difusor de las ideas higienistas. En su figura se combina el higienismo, el normalismo disciplinador y un «nacionalismo de elite» que signó su gestión al frente del Consejo Nacional de Educación de 1908 a 1912. Cuenta Rojas en *LRN* (p. 404): «Decíame el Dr. Ramos Mejía que al hacerse cargo de la Presidencia del Consejo, púsose a visitar las escuelas de la Capital, y encontró signos de desnacionalización que antes no hubiera sospechado», lo cual señala que mantenía con Ramos Mejía una relación próxima.

29. Manifestaciones de esta campaña son la institución de la Semana de Mayo como fiesta escolar y la minuciosa reglamentación de sus festejos (Consejo Nacional de Educación, Res 9/5/1908), el establecimiento del Saludo a la Bandera con carácter diario y la Jura de la Bandera para los niños que ingresan por primera vez a la escuela (Consejo Nacional de Educación, Res. 10/2/1909). El espíritu de esta campaña se ve resumido en las «Instrucciones sobre la Semana de Mayo» emitidas por la Inspección Técnica General del Consejo, con fecha 14 de mayo de 1909: «País de inmigración, la República Argentina necesita cimentar su grandeza, más que en las montañas de cereales y en los millones de cabezas de ganado [...] en la difusión amplia de un fuerte y equilibrado patriotismo [...]. Esta será la manera más eficaz, por no decir la única, de prepararnos sólidamente para resolver con acierto los grandes problemas que pudieran afectar en el porvenir a nuestro país» (Consejo Nacional de Educación, 1909, p. 3 y ss). Las reglamentaciones dejan ver el empeño en establecer un minucioso «ritual patriótico» que hace énfasis en lo corporal, en lo gestual, en una reverencia profundamente internalizada hacia la Nación y el Estado.
Estas iniciativas contaban con antecedentes en el festejo de fiestas patrias, la creación de museos, la liturgia patriótica en las escuelas y la apelación a un pasado común que han sido reconstruidas por Lilia Bertoni; véase BERTONI, Lilia, *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, Buenos Aires, FCE, 2001.
Como señala Gagliano acertadamente: «El éxito hegemónico del normalismo burocrático positivista no surgió de un plan maestro sino de una acumulación favorable de repuestas a problemas específicos» (GAGLIANO, R., *op. cit.,* p. 291).
«El sistema escolar incorporó desde sus comienzos un conjunto de ceremonias, actuaciones, dramatizaciones dentro del calendario escolar referidas al festejo y homenaje que debía rendírsele a personajes de la historia y emblemas de la Nación; estas ceremonias fueron llamadas "fiestas patrias". Estos actos, programados siguiendo el calendario de efemérides nacionales, reúnen a niños y docentes para realizar un conjunto de prácticas reglamentadas. Las fechas convocantes para estas ceremonias fueron aquellas ligadas con acontecimientos referidos a la historia de las instituciones de la Nación, a los prohombes que el discurso de la historia oficial señaló como próceres y a los emblemas nacionales. El discurso de la historia argentina que ya estaba incluido en el curriculum escolar de principios de siglo fue el guión al que se ajustaron estas actuaciones. Pero la relación entre este texto y el comportamiento normado para dichas celebraciones fue el resultado del propósito de formar una conducta cívica entre quienes creyeron que de este modo se podía afrontar la heterogeneidad cultural»; véase AMUCHÁSTEGUI, Martha, «Los rituales patrióticos en la escuela pública», en PUIGGRÓS, A. (dir.), *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955),* p. 13 y ss. Véase también AMUCHÁSTEGUI, M., «El orden escolar y sus rituales», en GVIRTZ, Silvina, *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*, Buenos Aires, Santillana, 2000.

30. HALPERIN DONGHI, T., *op. cit*.

En un sentido más global, la obra pertenece a la «generación argentina del 900»; es decir, a ese núcleo de intelectuales nacidos entre 1874 y 1882 que conformaban al despuntar el siglo XX un grupo de jóvenes promesas, integrado por Leopoldo Lugones, José Ingenieros, Macedonio Fernández, Alfredo L. Palacios, Alberto Ghiraldo, Manuel Gálvez, Manuel Ugarte y el mismo Rojas. Estos jóvenes se proponen nuevas búsquedas ante el agotamiento de las creencias vinculadas con el liberalismo de la generación de 1880 y que comienzan esos trabajos en los marcos del socialismo y el anarquismo, aunque después se orientan en diversos sentidos. Con el surgimiento de las revistas *Ideas* (1903) y *Nosotros* (1908), donde circulan sus producciones y críticas, se abre un nuevo espacio dentro del campo intelectual, que se conecta además con la existencia de un público lector en expansión.

En el ámbito latinoamericano se lo vincula a la recepción del modernismo (es clara y manifiesta la relación con Rubén Darío, quien había tenido una estancia en la Argentina a fines del siglo XIX y volvía al país periódicamente) y las corrientes renovadoras que se expresaban en el *Ariel* de Rodó.[31]

Junto con Gálvez y otros autores, Rojas encarna el proceso de profesionalización de la literatura argentina: personas que viven de su trabajo como escritores.[32] Con más precisión, se trata de la «ocupación de los nichos de actividad económica que estaban disponibles, en esos años, para jóvenes de familias relacionadas socialmente, pero sin competencias profesionales. Por una o varias razones, lo cierto es que todos estos jóvenes encuentran, por entonces, una combinación entre aquellas actividades bohemias y otras que proveían dineros públicos percibidos por tareas docentes y educativas. Llámese a eso, si se quiere, "profesionalismo", prestando las debidas atenciones a la divergencia de itinerarios que, desde un momento inicial común, llevan no sólo hacia distintos lugares ideológicos-políticos, sino a distintos espacios de posicionamiento institucional. Aquí Rojas representará, por muchos años, el polo más ligado a una legitimación y una subsistencia desde instituciones públicas de prestigio».[33]

Rojas se inscribe también en el «espíritu del Centenario», en el que autores como Carlos Octavio Bunge, José Ingenieros, Leopoldo Lugones, Juan B. Justo, desde diferentes anclajes teóricos, ideológicos y políticos, ensayan una aproximación intelectual al recorrido realizado por el país hasta llegar a 1910.[34]

En otro registro, Rojas dará origen al nacionalismo democrático-laico[35] que se expresará en el radicalismo, al que adherirá décadas más tarde. Como se consignaba en los datos biográficos, Rojas no acompaña sino tardíamente el proceso de democratización y se hará radical después del golpe de 1930.[36]

31. ROMERO, J.L., *op. cit.,* p. 68.

32. VIÑAS, D., *op. cit.*

33. DEVOTO, F., *Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina moderna*, *op. cit.*

34. ROMERO, J.L., *op. cit.,* p. 66.

35. Cattaruzza califica al de Rojas como «nacionalismo cívico, laico, pacifista». Véase CATTARUZZA, A., *op. cit.,* p. 46.

36. El planteo de Sarlo y Altamirano parece ajustado para el Rojas posterior, no para el que vive el Centenario participando de la empresa «nacionalizadora» del conservadorismo. Véase SARLO, Beatriz y ALTAMIRANO, Carlos, *Ensayos Argentinos,* Buenos Aires, Ariel, 2000. En la p. 191 de este libro, afirman los autores:

«El nuevo nacionalismo –escribe el historiador Tulio Halperin Donghi– no podría incluir componentes antiinmigratorios capaces de retardar la asimilación de los extranjeros en la comunidad nacional.»[37] Lejos de la visión decadentista (la lectura de la historia como degradación continua que toma como punto de referencia una «edad de oro», un «paraíso perdido» o un relato mítico) que aparece, por ejemplo, en el nacionalismo elitista de fines de los años 20,[38] el nacionalismo de Rojas plantea una nueva síntesis que incluía a los hijos de inmigrantes. Y constituye un nacionalismo historicista de raigambre romántica que vuelve sobre el pasado aborigen, colonial y federal con eje en el «espíritu de la tierra», en un movimiento simultáneo y paralelo con el que está realizando la Nueva Escuela Histórica liderada por Emilio Ravignani, con quien Rojas compartirá el desarrollo político y el itinerario intelectual.[39]

Sus posturas lo distancian de las políticas represivas de la elite gobernante que, ante las expresiones de conflicto social, sanciona y aplica contra los inmigrantes las leyes de Residencia (1902) y de Defensa Social (1910), a través de las cuales se habilita la deportación automática de los considerados «indeseables». Las propuestas de Rojas van en el camino del reformismo dentro del Estado oligárquico, intentando ampliar su base de sustentación por la vía de la educación y la conformación de un cuerpo nacional con principios y valores comunes fundados en la «tradición espiritual nacional», en la «invención» de una tradición.[40] El servicio militar obligatorio, la expansión de la escuela común con su prédica «nacionalista», las medidas del sanitarismo (e higienismo) y el voto constituyen los pilares de un nuevo modo de relación entre sociedad y Estado encarnado en el transformismo elitista del saenzpeñismo[41] para superar el orden conservador.[42]

En esa empresa toma a la escuela pública como escenario principal de combate. Aunque su estrategia es consensual e ideológica: coloca a la escuela como instrumento potente y eficaz de «nacionalización», «disciplinamiento» y «homogeneización». En esta tarea, Rojas busca unificar de manera sustancial a una población que considera heterogénea y peligrosa.[43]

«La reforma intelectual y moral propuesta por Rojas contenía el reclamo virtual de una nueva síntesis. Pero su agente no podía ser esa oligarquía que había sido cómplice de la "desnacionalización" y cuyo dominio sobre el poder obstruía el ejercicio de la democracia; ni tampoco aquellos, balanceaba Rojas, cuyas banderas internacionalistas eran la manifestación patente del cosmopolitismo que amenaza la identidad de la nación. En el espacio de esta doble negación se abría la expectativa por un movimiento que permitiera conjugar la demanda de democratización de la vida política con la nacionalización cultural del país: reforma social y tradición criolla».

37. HALPERIN DONGHI, T., *El espejo de la historia*, *op. cit.,* pp. 227-228.

38. HALPERIN DONGHI, T., *El revisionismo como visión decadentista del pasado nacional*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2006. Primera edición de 1984 en *Punto de Vista* Nº 34. Para ampliar: BUCHRUCKER, Cristian, *Nacionalismo y peronismo*, Buenos Aires, Sudamericana, 1986.

39. SCENNA, Miguel Á., *Los que escribieron nuestra historia*, Buenos Aires, La Bastilla, 1973. DEVOTO, F., *Historia de la historiografía argentina*, Buenos Aires, Sudamericana, 2009.

40. HOBSBAWM, Eric, *La invención de la tradición*, Buenos Aires, Crítica-Grijalbo, 2006.

41. DEVOTO, F., *Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina moderna*, *op. cit.*

42. BOTANA, Natalio, *El orden conservador*, Buenos Aires, Sudamericana, 1982.

43. Gagliano afirma que «el inmigrante –su presencia, su alteridad, sus plurales diferencias– constituye un sujeto social indócil, imprevisible, capaz de derretir la obra de una oligarquía europeizada. Si gobernar era poblar para eliminar la "barbarie" de indios y gauchos, rápidamente los inmigrantes pasan a constituir una categoría del discurso oculto –"los neobárbaros"– para la burguesía heredera del poder social, económico,

ORIGEN DE LA OBRA

A mediados del año 1907, durante la presidencia de Figueroa Alcorta, el gobierno argentino, a través del ministerio de Justicia e Instrucción Pública a cargo de Rómulo Naón, envió a Rojas a estudiar el régimen de la educación histórica en las escuelas europeas. Visitó, así, Inglaterra, Italia, Francia y España, en un viaje que, como señalamos, lo llevó a revalorizar las raíces hispánicas de la cultura argentina.[44]

En ese momento, Rojas tiene 27 años. Solicita una licencia sin goce de sueldo, aunque viaja como corresponsal del diario *La Nación*. En su viaje releva los modos de enseñanza de la historia en aquellos países, y esos estudios constituyen el esquema central de la obra. Durante los viajes, realiza entrevistas a historiadores y consulta repositorios para enriquecer su perspectiva. Tomando como referencia esas experiencias plantea una serie de temas para la reforma de la enseñanza de la historia en nuestro país. Resultado del viaje es el libro *LRN*, cuyo subtítulo es *Informe sobre Educación*. En la portadilla original, añade el de «Informe sobre la Historia presentado al Señor Ministro de Justicia e Instrucción Pública». Ese Informe es simultáneo a otro que realiza Ernesto Quesada en Alemania para relevar la enseñanza de la historia en la educación superior.

El *Prólogo* de 1922

El Prólogo de la edición de 1922, publicada por la editorial La Facultad, y que incluimos como Apéndice a la presente edición, resulta una práctica habitual en la carrera de Rojas: las notas aclaratorias sobre lo que en realidad quiso decir o plantear ante la falta de comprensión o desfiguración de sus intervenciones. Es importante distinguirlo y analizarlo aisladamente, ya que en muchas oportunidades analistas desprevenidos confunden las fechas y contextos, y presentan la primera versión de *LRN* y el Prólogo de 1922 como una unidad.

Allí señala que la misión –una práctica frecuente en la época– se origina en un interés y una perspectiva más personal: confiesa que fue una iniciativa suya como autor novel en busca de reconocimiento. Cuenta Rojas que el manuscrito «no fue leído por nadie en la Casa de Gobierno», y que sólo ante su gestión personal se le permitió imprimirlo en los talleres de la Penitenciaría Nacional. «Durante varias semanas –agrega– trabajé a la par de los presos, que me tomaron gran simpatía, consiguiendo de sus manos un volumen estampado con amor y con elegancia.» Tal como señala María Teresa Gramuglio, esa conspiración de silencio administrativo «contrasta con la existencia de un "nacionalismo oficial" tendiente a conferir por entonces, a la educación pública, el rango de herramienta integradora de

político e intelectual del patriciado de 1880. Si el plan homogeneizador tuvo éxito para civilizar a un pueblo que iba desapareciendo por otras políticas estatales –la conquista del "desierto", la apropiación latifundista de la tierra–, ¿por qué no habría de obtener los mismos resultados ahora? O es que un profundo cuestionamiento era lanzado sobre el estandarizado discurso pedagógico oficial?». Véase GAGLIANO, R., *op. cit.*, p. 293.

44. ZULETA ÁLVAREZ, E., *op. cit.*

una sociedad cada vez más heterogénea».[45] La distribución que se hace del material entre maestros y profesores, y que el mismo Rojas comenta, medidas coincidentes con algunas de sus propuestas que se están implementando en simultáneo y la salida de notas suyas en *El Monitor de la Educación,* publicación central del Consejo de Educación por entonces,[46] parecen desmentirlo.

En ese mismo prólogo señala las escasas repercusiones en la prensa. Cabe consignar, no obstante, que en los ámbitos anarquista, socialista y católico hubo repercusiones (negativas) de su intervención a las que siguieron las intervenciones laudatorias de autores extranjeros.

En la edición de 1922 realiza una selección del trabajo publicado trece años antes, y la fundamenta del siguiente modo: «De ahí que aquellas dos partes, accidentalmente unidas en el informe según aparecieron en la primera edición, hayan debido ser separadas al hacer la nueva edición, que bajo el nombre de *La restauración nacionalista* contiene lo que directamente le atañe: el problema de las humanidades modernas (historia, geografía, moral e idioma). Así es que el volumen quedó formado por dos partes, la primera integrada por los capítulos I, VI y VII (la educación frente a la crisis) y la segunda, que trataba sobre la metodología en las escuelas de Europa, titulado La enseñanza de la Historia en las escuelas».

Con este Prólogo, Rojas inaugura un procedimiento que tendrá un largo itinerario en la historia de las ideas argentinas: la figura del «maldito» o el no escuchado; el mito de la conspiración de silencio. En el mismo dice que su obra se hizo «sin recursos», que al estar terminada fue «cajoneada», que «logra publicarlo por propio empeño», que «recibe una crítica injusta»; que con su obra «quiere llamar la atención», pero ella sufre un «ocultamiento», un «olvido» voluntario, un «silencio» cómplice que la deja marginada. Más tarde es reconocida parcial y forzadamente porque desde «afuera» del país hay quienes dicen que la obra vale. Trae a colación, entonces, las citas de Miguel de Unamuno, Ramiro De Maeztu, Jean Jaures y Enrico Ferri.

Luego Rojas afirma que si hubiese atendido al criterio de la doctrina didáctica, podría haber llamado a su libro *Las humanidades modernas*. Pero no era esa su intención: el suyo era un tratado sobre la nacionalidad como órgano de civilización. Pensó llamarlo, entonces, *La restauración idealista* o bien *El renacimiento nacionalista*, pero desistió y de los dos hizo un tercero, «prefiriéndolo con juvenil simpatía precisamente por su tono alarmante, inactual y agresivo». Su propósito era «despertar a la sociedad argentina de su inconciencia», «turbar la fiesta de su mercantilismo cosmopolita», «obligar a la gente a revisar el ideario ya envejecido de Sarmiento y de Alberdi». Quería «lanzar un grito de escándalo en medio de la Plaza de Mayo».

En el mismo Prólogo, escrito no tanto tiempo después, asegura que los tiempos ya no son los mismos (y en efecto, no son pocos los acontecimientos que me-

45. GRAMUGLIO, María Teresa, Estudio preliminar a *El diario de Gabriel Quiroga*, de Manuel Gálvez, Buenos Aires, Taurus, 2001, p. 23.

46. *El Monitor de la Educación. La escuela argentina*, Conferencia pronunciada en la Escuela Normal de Maestras, 28/2/1911.

diaron entre una edición y la siguiente: la ley de sufragio universal, la Primera Guerra Mundial, la Revolución Rusa) y que muchas de sus afirmaciones no tienen ya valor ni vigencia.

De la lectura del texto original de 1909 pueden surgir algunas preguntas en relación con las afirmaciones posteriores de Rojas acerca de sus intenciones y propósitos. Claramente, el Prólogo de 1922 enfatiza o exagera algunos aspectos de su intervención en la línea de «ruptura» con los legados de Sarmiento y Alberdi, las corrientes intelectuales de entonces, el ambiente, las prácticas educativas, etc. Las «rupturas» con Sarmiento y Alberdi, como se verá a continuación, conservan matices que el autor se encarga de subrayar.

De allí que, a modo de hipótesis, es posible sugerir que Rojas estaba tomando distancia de su pertenencia y participación en el período conservador; que busca diferenciarse del nacionalismo elitista «patriotero» que surgía en diversas agrupaciones y que de esta manera fundaba una prosapia democratizante, en un momento en el que está plenamente vigente el ciclo de «democracia ampliada» del radicalismo histórico.

EJES QUE ATRAVIESAN LA OBRA: INMIGRACIÓN, CUESTIÓN NACIONAL Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

En *LRN*, el autor señala cuestiones que, con el tiempo, se convirtieron en temas recurrentes en los diagnósticos sobre el sistema educativo nacional, tales como la desarticulación entre niveles educativos y la importancia de la formación de los docentes.

Más puntualmente, cuando menciona la necesidad de construir una «sensibilidad histórica nacional entroncada en una tradición espiritual común», aparece el eje inmigración-cosmopolitismo. Aquí Rojas no critica tanto las ideas de Alberdi acerca de la inmigración como la aplicación de la célebre frase «gobernar es poblar», aunque lo hace sin tener en cuenta el texto originario y su contexto.[47] Desde su punto de vista, no es suficiente aglomerar población para fundar un gran pueblo; incluso considera que esta política es antinacionalista, y al cosmopolitismo, como un enemigo principal. La clave, sostiene, está en la inmigración seleccionada (pone como ejemplo a los Estados Unidos), si bien señala que el problema no reside en la inmigración sino en la falta de estrategias educativas para nacionalizar a los hijos de inmigrantes:

> No fue toda error de Alberdi la política de cosmopolitismo sin arraigo y de inmigración sin historia, que de semejante fórmula se generaba. Fue sobre todo error de sus escribas, error de los que deformaron el pensar del maes-

47. Devoto señala que «Rojas se mantenía dentro de la tradición de considerar a la inmigración europea como un factor largamente positivo en la historia argentina, con los alcances y los límites que esa idea tenía dentro de las elites argentinas en esos años. Es decir, una simpatía acentuada hacia las migraciones "latinas" vistas como las más compatibles con el "alma" argentina»; en DEVOTO, F., *Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina moderna*, *op. cit.*, p. 57.

> tro, quienes creyeron que para fundar un gran pueblo bastaba aglomerar una población numerosa.[48]

De ese diagnóstico desprende la necesidad de generar una creencia común, un ideario nacional basado en una tradición espiritual (que se dará por trabajo construir o «inventar»):

> Nuestro fin, por ahora, debe ser el crear una comunidad de ideas nacionales entre todos los argentinos, completando con ello la caracterización nacional que ya realiza de por sí la influencia del territorio. La anarquía que hoy nos aflige ha de ser pasajera. Débese a la inmigración asaz numerosa y a los vicios de nuestra educación. Pero el inmigrante europeo de hoy es como el de la época colonial: vuelve a su tierra o muere en la nuestra; es algo que pasa. Lo que perdura de él es su hijo y la descendencia de sus hijos; y éstos, criollos hoy como en tiempos de la independencia, tienen ese matiz común que impóneles el ambiente americano. En cuanto a la educación, esperemos que sus vicios, ya señalados, han de subsanarse, por una intensificación de los estudios nacionales, pues conocer nuestro territorio, la vida de las generaciones anteriores que en él lucharon y cultivar el idioma histórico de un continente, es ya tener una pauta más cierta para el futuro.
> No constituyen una nación, por cierto, muchedumbres cosmopolitas cosechando su trigo en la llanura que trabajaron sin amor.[49]

Su crítica principal es al cosmopolitismo, generado por la apertura indiscriminada al proceso inmigratorio y al que, en determinados tramos, añade la cuestión económica de la penetración británica:

> Bástenos recordar que una cantidad exorbitante de brazos italianos trabaja nuestros campos y que una cantidad extraordinaria de capitales británicos mueve nuestras empresas. En medio de este cosmopolitismo de hombres y capitales, que nos somete a una verdadera sujeción económica, el elemento nativo abdica en la indiferencia o el descastamiento de las ideas, las pocas prerrogativas que ha salvado. Todo ello nos ha traído a una situación que sería pavorosa si se manifestara con gestos dramáticos, pero que parece próspera, porque su manto de púrpuras extranjeras esconde congojas, en esta silenciosa tragedia del espíritu traidicional.[50]

El segundo eje lo constituye la matriz de pensamiento nacional autónomo. En un gesto de distanciamiento con respecto a las generaciones liberales previas, plantea la necesidad de desarrollar «ojos», «lentes» y una «mirada propia». Propone ver el hecho americano desde la Argentina, haciendo de la construcción de una vi-

48. *LRN*, pp. 90-91.

49. *LRN,* p. 221.

50. *LRN,* pp. 87-88. En este registro no estaba solo, ya que su voz se agrega a la de Emilio Civit, Osvaldo Magnasco, Luis María Drago, Estanislao Zeballos, entre otros. ZULETA ÁLVAREZ, E., *op. cit.*, p. 91.

sión propia un programa intelectual. Acuña el término «miopía nacional» para referirse al descentramiento y el europeísmo; la fórmula tuvo buena suerte: llegó hasta Manuel Ortíz Pereyra, un eslabón fundamental que conduce a las perspectivas forjistas de la década de 1930 en el seno del radicalismo.[51]

El tercer eje es el combate del enciclopedismo, el universalismo abstracto y la adopción sin mediaciones de la visión europeísta de la historia universal, que se puede verificar en la secuencia de contenidos y en la distribución de la carga horaria de los planes de estudio de historia. Dice el autor:

> Nuestro sistema falló también, según lo he demostrado, a causa del vacío enciclopedismo y la simiesca manía de imitación, que nos llevara a estériles estudios universales, en detrimento de una fecunda educación nacional. Así se explica que estén saliendo de nuestras escuelas argentinos sin conciencia de su territorio, sin ideales de solidaridad histórica, sin devoción por los intereses colectivos, sin interés por la obra de sus escritores.[52]

Otro tema clave en su diagnóstico es la importancia del estudio de la Historia y el desarrollo de un nuevo Plan para la enseñanza de las humanidades. Después de cinco siglos de humanidades clásicas,[53] Rojas aboga por las Humanidades modernas, sustentadas fuertemente en la enseñanza de la historia como promotora de la conciencia nacional (que, en la perspectiva de Rojas, coincide con una conciencia estatal). Según el autor, la educación a través de la formación histórica debe consolidar la conciencia nacional argentina. Su estrategia está dirigida a los hijos de inmigrantes y su objetivo es hacerlos argentinos. Es preciso que comprendan la historia en su integridad, tomando el pasado precolombino, el español y el del período independentista. También, recuperar al gaucho, las costumbres rurales y el folklore –que el modelo de 1880 había eliminado, combatido o despreciado– para confrontarlos con los contingentes de inmigrantes. Esta perspectiva entra en tensión con los intentos de los inmigrantes por organizar escuelas de comunidad y enseñar el idioma de origen. Rojas entiende que «el momento aconseja con urgencia imprimir a nuestra educación un carácter nacionalista por medio de la Historia y las humanidades».[54] Y agrega que es preciso, después de una «desastrosa experiencia de cincuenta años», adaptar el programa de enseñanza de historia a las «necesidades argentinas». Rojas quiere que

> el patriotismo y el sentimiento nacional dejen de consistir en el culto de los héroes militares y de la bandera, para consistir en todo esfuerzo generosa y conscientemente realizado en favor del territorio, del idioma, de la tradición o de la hegemonía futura del país.

51. GALASSO, N., *Ortíz Pereyra, precursor de FORJA*, Buenos Aires, CEAL, 1986.

52. *LRN*, p. 222.

53. Según Devoto, el autor de *LRN* «se detenía en la crítica a la enseñanza humanista de viejo cuño, heredera de las debilidades de un pensamiento escolástico, cuyo *exemplum* era un latín que Rojas era partidario decidido de abolir»; véase DEVOTO, F., *Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina moderna*, *op. cit.,* p. 57.

54. *LRN*, p. 88.

En páginas anteriores, el autor sostenía que la propia historia y el esstudio de la lengua del país

> darían la conciencia del pasado tradicional, o sea del «yo colectivo»; la geografía y la instrucción moral darían la conciencia de la solidaridad cívica y del territorio, o sea la cenestesia de que hablé: y con esas cuatro disciplinas la escuela contribuiría a definir la conciencia nacional y a razonar sistemáticamente el patriotismo verdadero y fecundo. Para ello la Historia no necesitaría deformarse: bastaríale presentar los sucesos en la desnudez de la verdad. Los desastres merecidos de la patria, los bandidos triunfantes, las épocas aciagas, las falsas glorificaciones, todo habría que contárselo a la juventud. En este afán por descubrir y decir lo verdadero, iría por otra parte implícita una admirable lección de moral. La lección de patrimonio fincaría, de por sí, en el solo hecho de *pensar en el pasado y en el destino del propio país y de la civilización*. Y como se preferiría en la enseñanza los elementos populares, recónditos, de la tradición y de la raza, para hacer ver cómo la nación se ha formado y cómo es en la actualidad, quedaría un margen para la historia biográfica y dramática, en la cual, tratándose de la nuestra, no habrían de faltarnos, a fe mía, algunas figuras ejemplares para ofrecerlas a la juventud.[55]

En relación con el estudio de la historia nacional, que para Rojas debe ser prioritario, parte de un esquema en el que en primer término se aborde la latinidad; luego, la historia europea, con énfasis en España; en tercer término, el papel de Europa en América; en cuarto, la historia americana; y en quinto lugar, la historia argentina.

> Tratándose de un país como el nuestro, en el cual se mezclan a las viejas tradiciones tan complejas, nuevas influencias cosmopolitas, la preocupación argentina debió apartarse de los caminos europeos y elaborar un curso propio de historia, de acuerdo con lo peculiar de nuestra fisonomía, con lo inconsistente de nuestro pasado, y lo singular de nuestro porvenir. Cosmopolitas, correspóndenos una enseñanza primaria sistemáticamente argentina; advenedizos en la civilización, cuádranos una enseñanza histórica universitaria encaminada a formar los restauradores de nuestro pasado. Con este criterio he proyectado en el capítulo final, para la enseñanza secundaria, un primer año de la historia de la latinidad; el segundo sobre Europa y la formación de sus nacionalidades, particularizándonos con España que es nuestra predecesora latina; el tercero sobre la expansión de la civilización europea en América, describiendo los imperios indígenas que existían en tiempo de la conquista española; el cuarto, sobre nuestra tradición americana y colonial, estudiando a la vez que sus formas externas,

55. *LRN*, p. 224, y p. 65, respectivamente.

> la fusión de los elementos que constituyeron la sociedad de la Independencia; y el quinto sobre la evolución política de la nación argentina.[56]

En cuanto a la lectura de la historia nacional, insiste con un relato integral que contribuya a crear conciencia patriótica, sin que eso signifique «la patriotería o el fetichismo de los héroes militares»;[57] esto implica «presentar los sucesos en la desnudez de la verdad», sin cortes ni versiones edulcoradas: «Los desastres merecidos de la patria, los bandidos triunfantes, las épocas aciagas, las falsas glorificaciones, todo habría que contárselo a la juventud. En este afán por descubrir y decir lo verdadero, iría por otra parte implícita una admirable lección moral».[58]

Por otro lado, critica la dicotomía sarmientina «civilización y barbarie», ya que entiende que aquella barbarie, «tan calumniada por los historiadores», era en realidad un fruto genuino del territorio y del carácter argentinos. Así, por ejemplo, interpreta que la montonera «no fue sino el ejército de la independencia luchando en el interior», y agrega:

> Había más afinidades entre Rosas y su pampa o entre Facundo y su montaña, que entre el señor Rivadavia o el señor García y el país que querían gobernar. La Barbarie, siendo gaucha, y puesto que iba a caballo, era más argentina, era más nuestra. Ella no habría pensado en entregar la soberanía del país a una dinastía europea. Por lo contrario, la defendió. Su obra sangrienta fue el complemento indispensable de la Revolución, pues elaboró con sangre argentina el concepto del gobierno y de la nacionalidad, dando base más sólida a la obra de los constituyentes.[59]

Más tarde propondrá otro eje de comprensión: indianismo-exotismo, donde la idea fuerte es la de síntesis o fusión que deviene en algo nuevo, sin precedentes (una idea que, por otro lado, es recurrente en su obra y también es un tópico de la época).

En obras posteriores –sobre todo *Blasón de Plata* (1910) y *La Argentinidad* (1916), que unidas a *LRN* constituyen una trilogía– continúa configurando su visión de la historia nacional. Tal como explica Zuleta Álvarez, en ellas estudió el desarrollo de la conquista y colonización por los españoles, y revalorizó el aporte indígena al «espíritu del pueblo argentino», cuyo poderoso «instinto territorial» le permitiría absorber desde inmigrantes hasta capitales extranjeros. Con el desarrollo de los conceptos de «telurismo» e «indianismo» Rojas materializa su intento de lograr una fórmula nacional en la que se integren todos los elementos que

56. *LRN*, p. 86.

57. *LRN*, p. 65.

58. *LRN*, p. 65. José Luis Romero insiste en este tópico, y vuelve a señalar, de paso, la cercanía de Rojas con Joaquín V. González: «Este clamor a favor de una historia veraz, ajena a los intereses de bandería y cuyo contenido fuera el fruto de una indagación seria y objetiva, se generalizó y amplió sus alcances. La preocupación por la historia posterior a la Independencia y el interés que suscitaba el fenómeno rosista se acrecentaba a medida que se hacía más compleja la realidad social del país y más enigmático su futuro». Véase ROMERO, J.L., *op. cit.,* p. 72.

59. *LRN*, p. 197.

contribuyeron a configurar la Argentina.[60] Con esta perspectiva se aleja de la visión liberal dominante; conviene recordar, en este sentido, que en una carta de época se autodefine como federal.[61] Es en este plano, de enfoque y contenido, en el que puede dudarse de la aplicación de sus ideas y propuestas en los planes de estudio y la formación histórica de las nuevas generaciones.

Como estrategia para crear conciencia nacional a través de la educación, Rojas plantea claramente una restricción al «principio europeo de la libertad de enseñanza», con el que –sugiere– no conviene «suicidarse».[62] Su propuesta era un monopolio del Estado laico con una reforma de los planes de estudio en la que la inspiración sarmientina no dejaba de tener peso.[63]

> Si lealmente queremos una educación nacional, no nos extraviemos, como nuestros predecesores de 1890, en la cuestión de las ciencias y del latín. No nos suicidemos en el principio europeo de la libertad de enseñanza. Para restaurar el espíritu nacional, en medio de esta sociedad donde se ahoga, salvemos la escuela argentina, ante el clero exótico, ante el oro exótico, ante el poblador exótico ante el libro también exótico, y ante la prensa que refleja nuestra vida exótica sin conducirla, pues el criterio con que los propios periódicos se realizan, carece aquí también de espíritu nacional. Predomina en ellos el propósito de granjería y de cosmopolitismo. Lo que fue sacerdocio y tribuna, es hoy empresa y pregón de la merca.[64]

Una de sus sugerencias más enfáticas es la implementación, como parte de la formación de estudiantes y docentes, de excursiones y viajes a lugares «señalados por grandes acciones, o ciudades sobrevivientes», en los que sea posible identificar los restos de una época.

> Cuando a estos restos sea posible visitarlos se los visitará. Ellos perpetúan a los ojos de las generaciones la tradición del país, el esfuerzo de los antepasados. De ahí la necesidad de conservarlos. Brota de ellos una conmovedora sugestión moral, y además de sus razones cívicas, prestan servicios al arte y a la educación.[65]

Para Rojas, las visitas periódicas a lugares históricos y monumentos, habituales en Europa, constituirían una forma de revertir lo que él interpreta como «falta de

60. ZULETA ÁLVAREZ, E., *op. cit.*

61. Carta de Ricardo Rojas a Manuel Ugarte, *El epistolario de Manuel Ugarte*, Buenos Aires, AGN, 1999, p. 18.

62. Rojas insistía en la necesidad de suprimir las escuelas privadas, tanto las de colectividades como las religiosas. Dice Devoto que, para Rojas, «la irrestricta libertad para enseñar era incompatible con una sociedad de las características de la Argentina. Ese liberalismo había provocado la proliferación de escuelas particulares que atentaban por distintos modos con la construcción de la nacionalidad argentina»; véase DEVOTO, F., *Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina Moderna*, *op. cit.,* p. 58.

63. Para Devoto, es posible identificar a Rojas con la «vertiente democrática» del pensamiento sarmientino; véase DEVOTO, F., *Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina moderna*, *op. cit.*

64. *LRN*, p. 219.

65. *LRN*, p. 70.

trascendentalismo» de la cultura local, entre cuyos ejemplos menciona la «despreocupación con que la municipalidad de Buenos Aires demolió el Cabildo o con que los herederos de Rodríguez Peña han loteado el solar de la Revolución», así como el abandono en que el gobierno nacional dejó «la casa de Sarmiento, las ciudades indígenas de los Calchaquíes o la ciudad hispanoamericana de Esteco».[66]

Rojas se ocupa también de analizar los materiales didácticos, a los que dedica algunas reflexiones críticas, en particular a lo que define como una visión eurocéntrica y, más específicamente, al uso local de manuales de historia provenientes de Francia:

> Una circular francesa de 1881, que transcribe Pizard, decía a los maestros: «La historia de Francia queda siempre –y el profesor no deberá olvidarlo– como el centro de su enseñanza y como el punto de partida. De ella sale y a ella deberá volver constantemente». Y como nosotros los argentinos hemos cometido el error de estar enseñando historia de la civilización europea por textos franceses, proviene de ahí nuestra visión completamente francesa de civilización.[67]

Insiste, así, en que es preciso transformar los cursos de enseñanza de historia universal, que en ese momento se desarrollaban sin material didáctico propio y con programas «copiados de los manuales extranjeros», a la vez que es conciente del desafío que implica imaginar programas nuevos. Sin embargo, insiste en que es preferible aventurarse por esos «caminos desconocidos», con el objetivo de lograr «*que nuestra escuela sea nuestra*, por la conexión de los programas, por la elaboración argentina de los temas, por la sustitución de los libros, por la dotación del material didáctico, por la formación de un profesorado estable y entusiasta».[68]

También señala las carencias en la preparación de los profesores para dictar clases pertinentes en el nivel secundario. Para Rojas, la enseñanza de la Historia requiere, «más que ninguna otra», de un espíritu apasionado y vital, así como de una formación profunda y una gran capacidad para interpretar acontecimientos y procesos. Y esto es así ya que sus libros de texto, a diferencia de los de las ciencias, no develan «la cifra definitiva de la verdad, sino un variable resumen de hechos, que necesita el comentario del maestro y excluye la aprehensión mnemónica por parte de su discípulo».[69] De allí que el papel del profesor de Historia es una figura clave, tanto en el aula como en su proyección comunitaria, para dejar definitivamente atrás las modalidades de relato pueril «que no interesa durante el curso y que se olvida durante las vacaciones»:

> La elaboración pedagógica de las «fuentes» pondría al alcance del profesor imágenes del territorio y de los héroes, representaciones del arte, restos de las épocas desaparecidas, y formaría con ello «el sentido histórico»

66. *LRN*, p. 71.
67. *LRN*, p. 85n.
68. *LRN*, p. 228.
69. *LRN*, p. 98.

> de sus alumnos, sin el cual la enseñanza es trivial y sin provecho. Hombres así preparados crearían a su vez, fuera de las aulas, «el ambiente histórico» que falta entre nosotros, y que toda nación necesita para que sus hijos se cohesionen y para que la obra colectiva alcance la trascendencia que ennoblece la vida de los pueblos predestinados.[70]

Finalmente, lanza una crítica a aquellos profesores que se caracterizan por la retórica vacía y la «ampulosidad oratoria»: dos errores a evitar, ya que la enseñanza es «cosa muy distinta» que consiste, fundamentalmente en «ponerse a la altura intelectual de los que nos escuchan con amor, virtud que consiste en inspirar afecto y en descender desde una gran altura».[71]

Teniendo en cuenta estos temas, puede analizarse al autor en sus continuidades y rupturas respecto del pensamiento enciclopedista y positivista que dominó el campo intelectual en la transición entre los siglos XIX y XX, así como en su confrontación con las diferentes formas del europeísmo, en su preocupación por articular la Nación con significados diferentes de los que enarbolaba el liberalismo elitista de las generaciones anteriores, en las estrategias culturales y educativas que pensó para el Estado respecto del proceso inmigratorio y en sus propuestas sobre la enseñanza de la historia. En conjunto, permite visualizar su propuesta de ampliar la base estatal mediante una estrategia de persuasión histórica dirigida a los inmigrantes, a través de una «integración progresiva» de los hijos de extranjeros a realizarse mediante la escuela como «máquina cultural» homogeneizadora y nacionalizante.[72]

MODELOS, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE *LRN*

Del material citado por Rojas se desprende una vasta erudición y un manejo concreto y profundo tanto de los autores del siglo XIX, como Tomás Carlyle, Numa Fustel de Coulanges, Tomás Macaulay, Carlos Marx, Teodoro Mommsen, Ernesto Renán o Hipólito Taine, como de los nombres más significativos de la historiografía europea de su tiempo, como Rafael Altamira, Ernesto Bernheim, Carlos Langlois, Jacobo Monod o Carlos Seignobos. Esto hace más evidente sus opciones técnicas y políticas al momento de construir su manera de ver y de exponer las bases de su esquema conceptual para la renovación de la enseñanza de la historia en el país.

Entre los diferentes modelos nacionales de enseñanza de la historia, Rojas se inclina por el francés;[73] esta opción es también ideológica, e implica que se deja inspirar por los valores y principios de la Tercera República con su fuerte presencia estatal, su centralismo, su patriotismo republicano y su laicismo orientado prácticamente hacia una religión civil. Esta opción por el modelo francés

70. *LRN,* p. 74.
71. *LRN,* p. 83.
72. SARLO, B., *La máquina cultural*, Buenos Aires, Ariel, 1997.
73. DEVOTO, F., *Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina*, *op. cit.,* p. 64.

no impide que se destaque también la influencia de los espiritualistas españoles, como Miguel de Unamuno y Ángel Ganivet.

Al concluir, el Informe Rojas plantea una serie de consideraciones y recomendaciones ordenadas como un plan a modo de inspiración de políticas en las que mezcla medidas concretas con estrategias de mediano y largo plazo. Llama la atención la simple enunciación que hace Rojas de sus propuestas. Como hemos podido visualizar, muchas de ellas tenían ya antecedentes y otras se habían aplicado o se estaban aplicando en la escuela elemental. Otras, como la introducción del folklore, tardarían una década pero llegarían también a producirse.

En el primer grupo señala que los institutos universitarios deberán contribuir al progreso de las investigaciones históricas, según lo hacen universidades, archivos, bibliotecas y círculos especiales en el extranjero; afirma que la deficiencia de las humanidades estriba más que en los profesores, en la carencia de material pedagógico y de programas sistemáticos; indica que la situación de pueblo nuevo y cosmopolita requiere del Estado argentino, entonces más que nunca, el culto de la tradición y la formación de un ambiente histórico nacional; y asegura que el curso de humanidades, en la enseñanza general, exige una renovación nacionalista, inspirada en propósitos equivalentes a los que han organizado esas disciplinas en otros países.

En el segundo grupo postula la necesidad de encaminar una serie de encuestas –sobre la idea de «nacionalismo»; entre los profesores de Historia; entre los ex alumnos de Historia Antigua–; la realización de un Congreso pedagógico de Humanidades; el desarrollo de Programas sistemáticos de Humanidades; la realización de un Concurso de textos argentinos; la provisión del material didáctico (por ejemplo, una antología de autores argentinos); la creación de una serie de instituciones (entre ellas, el Museo Histórico de Reproducciones y la Escuela de Historia); la protección de los archivos provinciales; la elaboración de una serie de condiciones para ingresar en el Profesorado de Historia; el desarrollo de investigaciones y estudios históricos en la facultad de Filosofía y Letras y en los seminarios de Historia Nacional; la oferta de Cursos populares de Historia Argentina; el establecimiento de becas para estudios históricos en Alemania y Francia y para viajes de estudio por las provincias argentinas y por España; la elaboración de una Ley de Protección arqueológica, así como la prohibición de exportar objetos arqueológicos o de valor histórico; la publicación de las Actas Capitulares, la reedición de cronistas españoles y la publicación de los archivos españoles y americanos; la conservación de los nombres geográficos tradicionales y monumentos nacionales, la recuperación del folklore tradicional y una adecuada «pedagogía de las estatuas». Mención particular merece la insistencia en la restricción de la libertad de enseñanza para evitar la proliferación de escuelas organizadas por las comunidades inmigrantes; en efecto, el fortalecimiento de la escuela pública estatal con los contenidos históricos que propone Rojas contribuiría al fomento del «espíritu argentino», al conocimiento de la historia, la geografía y el folklore que inspira su obra.

En este repertorio de ideas y medidas pueden quedar condensadas las propuestas de Rojas en torno al Centenario para la reforma de la enseñanza de la historia en vías de construcción de una «nueva nación», en base a una serie de valores de raíz historicista ordenados en una «tradición nacional».

TRAYECTORIA Y RECEPCIÓN DE LA OBRA

Existe una polémica soterrada en torno a la aplicación del ideario de Rojas en el sistema educativo argentino. Para algunos autores, su «nacionalismo» habría fundado el ritualismo patriótico, la idolatrización de ciertas figuras y la idea de que la historia la hacen los grandes hombres y no las sociedades, lo cual conduciría a la desresponsabilización y la falta de compromiso ciudadano. Contrariando esta postura, podemos señalar que las medidas de saludo diario a la Bandera Nacional, la jura y los actos patrios vinculados a la Semana de Mayo fueron tomadas antes del Informe de Rojas (la mayoría de ellas son de 1908). La institucionalización de la «historiografía lopizta» también es previa y es la que realiza un relato centrado en figuras y fechas que el mismo Rojas critica, constituyendo un «santoral laico»,[74] que ya estaba inscripto en la galería de celebridades argentinas ideada por Sarmiento en 1857.[75]

Para otras perspectivas, su «reforma moral e intelectual» no impactó en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ni en la modificación de la perspectiva historiográfica ni en un cambio de planes de estudio, al modo en que el autor de *La restauración nacionalista* proponía. Rojas parece ubicarse a sí mismo en esta interpretación. Contrariando esta postura podemos señalar que muchos de sus motivos se estaban introduciendo en el momento en que se publica su obra y otros serían introducidos de manera fragmentaria y discontinua en distintos momentos y procesos reformistas.

Las resonancias del trabajo de Rojas en el mundo intelectual y político también reconocen ese carácter episódico. En torno a 1955, Rojas recibió una ácida crítica por parte de Arturo Jauretche tanto por su abandono de las posturas radicales democratizantes (al apoyar el golpe militar de la autodenominada «Revolución Libertadora») como por el olvido propio de los planteos originales y «nacionales» de la obra que comentamos. Así se recuperan los motivos que Rojas utiliza en el Prólogo de 1922 pero usándolos en contra de su propio autor: según Jauretche, serán su «escapismo euríndico», su idolatrización de Sarmiento y el hecho de combatir al peronismo los que le vuelven a abrir las puertas de los grandes diarios.[76]

En 1971, *La restauración nacionalista* es publicada siguiendo la estructura de la edición de 1922, con una presentación de Fermín Chávez en la que el autor ubica a Rojas en el panteón de los «malditos» y «precursores del revisionismo nacional-popular».[77] Esta matriz interpretativa parece ser la que más decididamente ha recibido al «primer Rojas», incluyendo en diferentes selecciones y antologías párrafos significativos de su obra.[78]

No obstante esto, en la serie de la revista *Crisis* de la década de 1970, destinada a la recuperación de figuras del campo intelectual nacional y latinoamericano,

74. PÉREZ AMUCHÁSTEGUI, José, *Mentalidades argentinas*, Buenos Aires, Eudeba, 1984.

75. SHUMWAY, Nicolás, *La invención de la Argentina*, Buenos Aires, Emecé, 1993.

76. JAURETCHE, A., *Libros y alpargatas. Civilizados y bárbaros*, Buenos Aires, Peña Lillo, 2008.

77. CHÁVEZ, Fermín, Prólogo a la tercera edición de *LRN*, Buenos Aires, Peña Lillo, 1971.

78. Por ejemplo, CHÁVEZ, F., *La recuperación de la conciencia nacional*, Buenos Aires, Reconstrucción, 1982.

Rojas no tuvo lugar. En esa misma década, en 1978, Norberto Galasso sintetiza la trayectoria de Rojas y vuelve canónica una versión de su figura para la perspectiva revisionista-socialista:

> Ricardo Rojas clamará entonces por una «Restauración Nacionalista», reivindicará «La Argentinidad» y, buscando un vínculo de cohesión latinoamericana, se desplazará al callejón sin salida del indigenismo en Eurindia. Una y otra vez las fuerzas dominantes de esa Argentina «granero del mundo» cerrarán el paso a sus ideas y una y otra vez se verá forzado a claudicar, elogiando a Sarmiento –él, que de joven se vanagloriaba de su origen federal–, otorgándole sólo contenido moral a la gesta de San Martín –él, en cuyo «país de la selva» estaban vivos aún los ecos de la gran campaña libertadora– para terminar sus días en los bastiones reaccionarios enfrentando al pueblo jubiloso del 17 de octubre.[79]

En 1982, por un decreto de la dictadura militar, el 29 de julio fue declarado Día de la Cultura Nacional, en memoria de su muerte. Una década más tarde, cuando la Secretaría de Cultura de la Nación, durante la gestión de José María Castiñeira de Dios, editó la colección «Identidad Nacional», que reunió cien títulos, Ricardo Rojas no tuvo lugar.

OBRAS SIGNIFICATIVAS DEL AUTOR

1903 *La victoria del hombre*. Poemas.
1904 *Cosmópolis*. Artículos periodísticos y literarios.
1905 *El alma española*. Ensayos.
1906 *El Ucumar, Psiquina y otros cuentos*.
1907 *El país de la selva* (Garnier, París).
1908 *Cartas de Europa*. Crónica de viaje.
1909 *La restauración nacionalista*. Ensayo sobre educación.
1910 *Blasón de plata*. Ensayo histórico.
1911 *Los lises del Blasón*. Poemas.
1912 *La piedra muerta*. Artículos.
1913 *La literatura argentina*. Plan para la cátedra universitaria.
1914 *Los Archivos de Provincia*. Trabajos iniciados en el Archivo de Jujuy.
1914 *La Universidad de Tucumán*. Conferencias.
1915 *La sangre del sol*. Poema.
1916 *La argentinidad*. Ensayo histórico.
1917 *Historia de la literatura argentina I. Los gauchescos*.
1918 *Historia de la literatura argentina II. Los coloniales*.
1919 *Historia de la literatura argentina III. Los proscriptos*.

79. GALASSO, N., «Prólogo», en UGARTE, M., *La Nación latinoamericana*, *op. cit.*

1920 *Historia de la literatura argentina IV. Los modernos.*
1921 *Los arquetipos*. Conferencias.
1922 *Eurindia*. Ensayo.
1923 *Poesías*.
1924 *La guerra de las naciones*. Discursos, proclamas y artículos.
1925 *Documentos del Decanato* (Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires, 1921-1924).
1926 *Las Provincias*. Ensayo.
1927 *El Cristo invisible*. Diálogos filosóficos.
1928 *Discursos* (Primera serie. Diversos actos académicos y populares).
1930 *Discursos del Rector* (1926-1930).
1931 *El radicalismo de mañana*. Ensayo político.
1932 *La casa colonial*. Drama histórico.
1933 *El Santo de la Espada*. Biografía de San Martín.
1934 *Archipiélago*. Leyendas, geografía y ensayo.
1935 *Cervantes*. Ensayo literario.
1936 *Himnos Quichuas y otros trabajos realizados en el Instituto de Literatura Argentina*.
1937 *Un Titán de los Andes*. Ensayo.
1938 *Retablo español*. Diario de viaje.
1939 *Ollantay*. Teatro.
1940 *El problema del indio*. Ensayo.
1941 *Terruño* y otras canciones publicadas en diversas revistas.
1941 *El pensamiento vivo de Sarmiento*.
1943 *La salamanca*. Teatro.
1944 *La Patria en Jujuy*. Introducción a documentos del archivo jujeño.
1945 *El profeta de la pampa*. Biografía de Sarmiento.
1946 *El albatros*. Canto cívico.
1947 *La entrevista de Guayaquil*. Ensayo histórico.
1948 *Autos sacramentales y otros estudios hispánicos*.
1949 *Estudios indígenas*.
1950 *Discursos universitarios*.
1951 *Ensayo de crítica histórica sobre episodios de la vida internacional argentina*.
1952 *Obras dirigidas*. «Biblioteca Argentina» (29 vols.), Archivo Capitular de Jujuy (4 vols.), Catálogo de Folklore (6 vols.) y otras publicaciones del Instituto de Literatura Argentina. Archivo de la Universidad de Buenos Aires (4 vols.).
1953 *Obras inéditas* (cuentos, dramas, poesías, epistolario).
1954 *Oda latina*.

EDICIONES DE *LA RESTAURACIÓN NACIONALISTA*

Rojas, Ricardo

1909 *La restauración nacionalista*, Buenos Aires, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.

1922 *La restauración nacionalista*, Buenos Aires, La Facultad, en *Obras* de Ricardo Rojas.

1971 *La restauración nacionalista*, Buenos Aires, Peña Lillo.

BIBLIOGRAFÍA SOBRE RICARDO ROJAS

Alen Lascano, Luis

1958 *Ricardo Rojas: ciudadano de la democracia*, Santiago del Estero, s/e.

Castillo, Horacio

1999 *Ricardo Rojas*, Buenos Aires, Academia Argentina de Letras.

Estrella Gutiérrez, Fermín

1961 *Ricardo Rojas, poeta*, Buenos Aires, Departamento Editorial.

Giacobone, Carlos Alberto

1991 *Ricardo Rojas, político*, Buenos Aires, Ed. Unión Cívica Radical.

Guardia, Alfredo de la

1967 *Ricardo Rojas*, Buenos Aires, Schapire.

Lagos, Héctor

1940 *Ricardo Rojas: poeta, historiador y sociólogo de la argentinidad*, Rosario, Editorial Ruiz.

Moya, Ismael

1961 *Ricardo Rojas*, Buenos Aires, Ediciones Culturales Argentinas.

Petra Sierralta, Guillermo

s/f *Ricardo Rojas*, Buenos Aires, Instituto Cultural Sarmiento.

BIBLIOGRAFÍA CITADA Y UTILIZADA

Arrieta, Rafael

1958 *Historia de la Literatura Argentina*, Buenos Aires, Peuser.

Barela, Liliana

1999 *La vigencia del pensamiento de Manuel Ugarte*, Buenos Aires, Leviatan.

Barrios, Alejandro

2007 *El latinoamericanismo en el pensamiento de Manuel Ugarte*, Buenos Aires, Biblos.

Bertoni, Lilia

2001 *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas*, Buenos Aires, FCE.

Botana, Natalio

1986 *El orden conservador*, Buenos Aires, Hyspamérica.

Buchrucker, Cristian

1986 *Nacionalismo y peronismo*, Buenos Aires, Sudamericana.

Campione, Daniel

2002 *Argentina: la escritura de su historia*, Buenos Aires, Centro Cultural de la Cooperación.

Cattaruzza, Alejandro

2007 *Los usos de la historia*, Buenos Aires, Sudamericana.

Cattaruzza, Alejandro y Eujanian, Alejandro

2003 *Políticas de la historia. Argentina 1860-1960*, Buenos Aires, Alianza.

Chávez, Fermín

1982 *La recuperación de la conciencia nacional*, Buenos Aires, Reconstrucción Nacional.

Cirigliano, Gustavo

1967 *Educación y futuro*, Buenos Aires, Nuevos Esquemas.

Devoto, Fernando

2002 *Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina moderna. Una historia,* Buenos Aires, Siglo XXI.

2009 *Historia de la historiografía argentina*, Buenos Aires, Sudamericana.

2010 *La Argentina del Centenario*, Buenos Aires, Capital Intelectual.

Devoto, Fernando y Barbero, María Inés

1983 *Los nacionalistas*, Buenos Aires, CEAL.

Dussel, Inés y Pereyra, Ana

2001 «Notas sobre la transmisión escolar del pasado reciente en Argentina», en CARRETERO, Mario y otros, *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Buenos Aires, Paidós.

Escudé, Carlos

1982 *El fracaso del proyecto argentino: educación e ideología*, Buenos Aires, Di Tella.

Galasso, Norberto

1973 *Manuel Ugarte. Del vasallaje a la liberación nacional*, Buenos Aires, Eudeba.

1978 «Prólogo», en UGARTE, Manuel, *La Nación latinoamericana*, Caracas, Ayacucho.

1982 *La izquierda nacional y el FIP*, Buenos Aires, CEAL.

1986 *Manuel Ugarte y la Unidad Latinoamericana*, Buenos Aires, Recuperación Nacional.

1986 *Ortíz Pereyra: precursor de FORJA*, Buenos Aires, CEAL.

Gálvez, Manuel

2004 *Memorias*, Buenos Aires, Santillana.

Gallo, Ezequiel

1980 *Del ochenta al Centenario*, Buenos Aires, Sudamericana.

Gallo, Ezequiel y Cortés Conde, Roberto

1972 *La república conservadora*, Buenos Aires, Paidós.

González, Horacio

2000 *El filósofo cesante*, Buenos Aires, Colihue.

Gramuglio, María Teresa

2001 «Estudio preliminar», en GÁLVEZ, Manuel, *El diario de Gabriel Quiroga*, Buenos Aires, Taurus.

Halperin Donghi, Tulio

1982 *Una nación para el desierto argentino*, Buenos Aires, CEAL.
1986 *El espejo de la historia*, Buenos Aires, Sudamericana.
2006 *El revisionismo histórico argentino como visión decadentista del pasado nacional*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Hernández Arregui, Juan J.

1960 *La formación de la conciencia nacional*, Buenos Aires, Hachea.

Hobsbawm, Eric

1998 *La invención de la tradición*, Buenos Aires, Crítica.

Hourcade, Eduardo

1995 *Ricardo Rojas. Un pasado para la democracia argentina*, Buenos Aires, Flacso. Tesis de maestría en Historia.

Jauretche, Arturo

1962 *Forja y la Década Infame*, Buenos Aires, Peña Lillo.
2008 *Libros y alpargatas. Civilizados y bárbaros*, Buenos Aires, Peña Lillo.

López, María Pía

2003 *Lugones*, Buenos Aires, Colihue.

Montaldo, Graciela

2001 «Estudio preliminar», en *El país de la selva*, Buenos Aires, Taurus.

Onega, Gladis

1969 *La inmigración en la literatura argentina*, Buenos Aires, Galerna.

Paya, Carlos y Cárdenas, Eduardo

1984 *El primer nacionalismo en Manuel Gálvez y Ricardo Rojas*, Buenos Aires, Peña Lillo.

Pérez Amuchástegui, José

1984 *Mentalidades argentinas* (1860-1930), Buenos Aires, Eudeba.

Puiggrós, Adriana

2003 *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*, Buenos Aires, Galerna.

2003 *El lugar del saber. Conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*, Buenos Aires, Galerna.

2006 *Sujetos, disciplina y currículo*, Buenos Aires, Galerna.

2006 *Sociedad civil y estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna.

Puiggrós, Rodolfo

2006 *Pueblo y oligarquía*, Buenos Aires, Corregidor.

Quijada, Mónica

1984 *Manuel Gálvez: 60 años de pensamiento nacionalista*, Buenos Aires, CEAL.

Ramos, Jorge A.

1957 *Revolución y contrarrevolución en la Argentina*, Buenos Aires, Amerindia.

Rock, David

1982 *El radicalismo argentino*, Buenos Aires, Amorrortu.

Romero, Luis Alberto y Rofman, Alejandro

1972 *Sistema socioeconómico y estructura regional en la Argentina*, Buenos Aires, Amorrortu.

Rouquié, Alain

1972 *Radicales y desarrollistas*, Buenos Aires, Schapire.

Sarlo, Beatriz

1998 *La máquina cultural*, Buenos Aires, Ariel.

Sarlo, Beatriz y Altamirano, Carlos

1988 *Ensayos argentinos*, Buenos Aires, CEAL.

Scenna, Miguel A.

1974 *Los que escribieron nuestra historia*, Buenos Aires, La Bastilla.

Shumway, Nicolás

1993 *La invención de la Argentina. Historia de una idea*, Buenos Aires, Emecé.

Solari, Manuel H.

2000 *Historia de la educación argentina*, Buenos Aires, Paidós.

Tedesco, Juan C.

1996 *Educación y sociedad en la Argentina* (1880-1945), Buenos Aires, Solar Hachette.

Terán, Oscar

1981 *Positivismo y nación*, México, Siglo XXI.

1984 *En busca de la ideología argentina*, Buenos Aires, Catálogos.

2000 *Vida intelectual en el Buenos Aires fin-de-siglo* (1880-1910). *Derivas de la cultura científica*, Buenos Aires, FCE.

2008 *Historia de las ideas en la Argentina. Diez lecciones iniciales*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Viñas, David

1964 *Literatura argentina y realidad política*, Buenos Aires, Jorge Álvarez Ed.
2004 *Crisis de la ciudad señorial*, Buenos Aires, Corregidor.

Zannotti, Gustavo

1972 *Etapas históricas de la política educativa*, Buenos Aires, Eudeba.

Zuleta Álvarez, Enrique

1973 *El nacionalismo argentino*, Buenos Aires, La Bastilla.

La restauración nacionalista

... Ille fas patriæ, libertatem avitam, penetrales Germaniæ deos...

TÁCITO (ANN. LIB. II, 10)

Advertencia preliminar

Un decreto del señor Presidente de la República, comisionóme el año anterior para estudiar en Europa el régimen de los estudios históricos, problema relacionado con los más vitales intereses de nuestra nacionalidad. El entonces ministro don Federico Pinedo me comunicara a París el honroso encargo, en términos tan lisonjeros para mi persona, que si fuese inmodestia el rememorarlos, fuera descortesía no agradecerlos en la presente oportunidad. Al regresar después a mi país, tuve la suerte de que el doctor Naón, nuevo ministro de Instrucción Pública, me ratificase, con criterio encomiable, la libertad necesaria para un trabajo de este género, y ordenase más tarde su edición. Tan estimulantes circunstancias y la trascendencia misma del tema, obligábanme a poner al servicio de la difícil tarea toda la devoción que requieren las más nobles empresas intelectuales y la pasión de patria que reclaman asuntos vinculados a la suerte de nuestra comunidad nacional. En tales condiciones este Informe, que aquel mismo decreto me encomendaba, no podía ser el documento que holgando esfuerzos en burocrática inepcia, comenzara con el «vuestra excelencia» ineludible y terminase con el «Dios guarde» sacramental. Autor, no habría podido circunceñirme en ello, ni por la índole del asunto, ni por el designio del gobierno, ni por mi idiosincracia que gusta de una pasión personal en las obras de la inteligencia. Y así juzgué que el tema, considerado en toda su latitud, no debía tampoco reducirse a una simple exposición de métodos pedagógicos, pues contenidos ya éstos en numerosos libros, ni siquiera hubiese justificado con ello mi comisión. He preferido, pues, realizar una encuesta en varias naciones; extraer de sus resultados una teoría; definir por comparación con aquéllas nuestra enseñanza; hacer la crítica del sistema argentino, que es deplorable; proponer las medidas que podrían tornarlo más eficaz; y preconizar como síntesis, la orientación nacional que debemos dar al estudio de las humanidades modernas cuyo centro es la Historia. Sólo lamento que el tiempo escaso y la labor presurosa, me hayan impedido abreviar estas páginas en beneficio de la claridad, pero debo advertir a mis lectores que su extensión me fue señalada por la propia vastedad del asunto. Requería comprobación abundante, la teoría antes no demostrada entre nosotros, de que sólo por medio de la conciencia histórica llegaremos a la formación de una conciencia nacional. Tal pensamiento se halla contenido en

la convicción de prestigiosos educadores y en la práctica de naciones homogéneas que han cimentado en ella su poderío. El actual momento nos aconseja, con patriótico apremio, el adoptar un ideal semejante, para que sea nuestra escuela el hogar de la ciudadanía, donde se fundan y armonicen los elementos cosmopolitas que constituyen la nación. Este ideal, por su parte, justifica de sobra el título de mi libro, pues un ansia de restauración nacionalista inspira todo su esfuerzo, y ese ideal esclarece, como el día una selva, la profusión de sus páginas.

Ricardo Rojas
Buenos Aires, enero de 1909

Informe sobre la Historia, presentado al Señor Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Dr. Rómulo S. Naón

Capítulo I

Teoría de los estudios históricos

Realizar en las escuelas nacionales, después de su desastrosa experiencia de cincuenta años, una adaptación del programa, del texto y del material didáctico de historia a las necesidades argentinas, tal es el problema que este Informe plantea. Pero la Historia es en la actualidad, por la índole peculiar de sus estudios, el centro de las humanidades modernas, y cualquier reforma que la afecte refluye en todo un grupo de materias afines. De ahí que antes de desarrollar el resultado de mis estudios en tierra extraña, a lo cual he dedicado los cuatro capítulos siguientes, y antes de concretar los términos del problema nuestro, como lo hago en los últimos capítulos, me ha parecido que el orden más lógico de mi exposición exigía, previamente, la teoría de los estudios históricos, como ciencia y como asignatura.

1. ORÍGENES ÉPICOS DE LA HISTORIA

La Historia ha tenido los mismos orígenes de la Epopeya. En sus formas primitivas, cuádrale a la primera la definición que daba de la segunda el antiguo: *Res gestæ regumque ducumque et tristia bella*.[1]

Narró la Historia en sus orígenes, como el congénere relato de la Épica, los episodios de las grandes vidas, y en torno a la figura central de sus héroes, animó la política de las ciudades, el dramático espanto de las batallas. Así naciera esa narración biográfica y dinástica legada por los antiguos, cuya tiranía retórica, al imponer la pauta de sus formas, impuso también su espíritu a los modernos.

Fue menester el transcurso de muchos siglos, y a su término la sustancial renovación filosófica de la Enciclopedia, libertadora en el orden político como la Reforma lo fuera en el religioso, para que al cambiar la concepción del hombre y

1. HORACIO, *Ad Pisones.* Explica el maestro a Pisón y sus hijos –*pater et juvens patre digni*– el carácter que han de tener las diversas formas poéticas, y hablando del canto heroico, cuyo paradigma da Homero, dice:

Res gestæ regumque ducumque et tristia bella
Quo scribi possent numero mostravit Homerus.

de la sociedad, cambiara con ello la concepción de la Historia. Al pasar del siglo XVIII al XIX, dejaría de ser el relato de una vida providencial y la descripción de instituciones administrativas o episodios marciales, para tornarse tragedia de innumerables protagonistas, o síntesis de complejas civilizaciones.

Dejando por ahora de lado el nombre de quienes teorizaron con vagas filosofías la evolución moderna del género, o lo que llamaré la *integración de la Historia,* yo prefiero ilustrar las aserciones susodichas, con la obra misma de los historiadores. Series biográficas son, entre las clásicas, *Los doce Césares* de Suetonio, *Los varones ilustres* de Plutarco. Verdad que este último, en el capítulo de Alejandro, se excusa de no referir sino las más celebradas entre la muchedumbre de sus hazañas, y explica la supresión de las otras diciendo: «porque no escribimos historias sino vidas». En cambio los *Anales* de Tácito, las *Décadas* de Livio, no son relatos de individuos sino de pueblos; pero subordínanse a una cronología política y las multitudes les interesan preferentemente como unidades marciales. Tucídides relatando la guerra del Peloponeso, y César la campaña de los Galias, entregan a la posteridad el testimonio de los únicos hechos que acostumbraba perpetuar la Historia, y dan el tipo de sus narraciones militares. Del fenómeno humano interesaba a los historiadores clásicos la vida de los héroes, y ésta se manifestaba en gestos más que en ideas. Del fenómeno colectivo les interesaban las instituciones políticas, o los sucesos externos que podían modificarlas, pero no el contenido espiritual de la civilización, al cual sirven las fuerzas del orden social y del progreso tan sólo como envoltura protectora. La vida tendía para ellos a dramatizarse, y el sujeto de su relato personalizábase en un protagonista, magistrado en la ciudad y soldado en las lejanas provincias. Si en semejante historia, al lado de los príncipes figuran los oradores –Demóstenes en Grecia, Cicerón en Roma– es porque la oratoria constituía en aquellas sociedades una fuerza política, y a falta del verbo impreso del periodismo, el verbo oral conducía, en la tribuna del Ágora o en los rostros del Foro, las pasiones de la muchedumbre. Por otra parte, me atrevería a decir que en la Historia ese era también un legado de la Épica, y para comprobarlo bastaríame recordar que la *Ilíada* comienza con una escena del Ágora y una deliberación demagógica de los caudillos homéricos.[2]

Después de los períodos clásicos, la invasión de los bárbaros y la caída del Imperio Romano comportaron el desastre de la cultura latina. Vueltas las sociedades al régimen de la violencia guerrera y del aislamiento feudal, la inteligencia, que había desandado su camino, debió recomenzar, en difícil aprendizaje, la labor del espíritu. Tornarían las artes a una infancia nueva. Durante la germinación de los siglos medievales, la escultura tallaría penosamente sus crucifijos deformes,[3]

2. HOMERO (*Ilíada*, Rapsodia I) «Aquiles convocó los pueblos en el Ágora. Y cuando estuvieron todos reunidos, levantándose entre ellos, Aquiles habló así:» etc. Y a su discurso siguen el de Kalcas, adivino, y el de Agamenón «rey de los hombres». La introducción del discurso, real o imaginario, en las historias, arranca de ahí, transmitido por los maestros griegos, así el de Pericles dado por Tucídides. El debate de la Rapsodia IX es aún más completo como escena parlamentaria. Algunos críticos atribuyen a Homero el haber introducido la palabra *orador*.

3. El autor hace esta alusión en recuerdo de dos crucifijos medievales que vio en España: el uno en el Museo Arqueológico de Madrid, con esta leyenda: *Ferdinandus Rex, Sancia Regina*, del siglo XI; y en la catedral de Salamanca el otro, con el cual una vez fue arengada la hueste de Don Rodrigo Díaz de Vivar. El primero es

en tanto Alonso Cano y Miguel Ángel llegaban; la arquitectura elaboraría el arco románico de la capilla señorial, mientras venía el gótico a florecer en la ojiva de las catedrales. Y así la literatura, vuelta de golpe a la puerilidad anecdótica, escrita en latín bárbaro o en romance naciente, yacería en los pormenores de la crónica, hasta que el Renacimiento restaurase los modelos clásicos a los ojos de los nuevos historiadores.

A través de la Edad Media, la constitución de la sociedad y del gobierno cambiaron radicalmente. Junto al poder de los príncipes y de los reyes se había levantado el de los obispos y los papas, y los cronistas de la época reflejaron ese doble aspecto de la sociedad en que vivieron. Agréguese a ello la prepotencia sincrónica del sentimiento religioso, que llegó al paroxismo en el Milenario, que fue a atacar a los infieles en Jerusalén, que defendió a la cristiandad en las riberas del Mediterráneo, y veremos animarse junto a la silueta de los antiguos héroes terrenales, el héroe a lo divino, el hombre animado por la virtud del renunciamiento y del milagro. Pero estas vidas de Santos transmutaban en la *Leyenda dorada* la vieja Mitología, y más de una vez sus nombres, ungidos por la gracia, mezcláronse en los poemas populares con alegorías y reminiscencias paganas. Los nuevos protagonistas no modificaron, pues, la concepción de la historia clásica. La vida de los reyes en sus castillos o en sus campañas; la vida de los pontífices y obispos, guerreando ellos también como soldados; la fe misma convertida en un ejercicio bélico ante las múltiples personificaciones y acechanzas del mal; todo eso no hizo sino afirmar, en la Historia renaciente, su primitivo carácter biográfico, militar y político. Los cronistas de la Europa Central siguieron describiendo las formas administrativas de la sociedad, o narrando sus episodios marciales. Villehardouin, en el siglo XIII, contaba las expediciones a Tierra Santa, los desacuerdos de los Cruzados o el sitio de Constantinopla. Iguales temas interesaban a Joinville; Froissart narraba contiendas feudales; Monstrelet más tarde, refería la vida del predicador Thomas Couette, y el célebre Commines la de Luis XI o la de su rival el Temerario. Y si tan circunscripto era su campo, su sentido crítico era escaso y su filosofía no pasaba de un ingenuo providencialismo. Commines remitía los príncipes a la justicia de Dios –*devant nostre Seigneur qui en sera le vray juge*–;[4] y esta misma intervención de las potencias divinas, continuaba manteniendo en la Historia el recuerdo de la Epopeya madre, según la ya transcripta definición horaciana: *Res gestæ regumque ducumque el tristia bella*...

Al comenzar la Edad Moderna, acontecimientos capitales modificaron la faz de la tierra, y renovaron la inteligencia de los negocios humanos. Ese proceso aún no ha concluido, a pesar de la Revolución Francesa que simuló la total liquidación de un régimen y la fundación de otro nuevo. Muchos años después de ella, y en plena restauración, Augusto Comte, en sus divagaciones políticas, denominaría, con apelación medieval, partido *«feudal y pontificio»* al bando de los reaccionarios. Pero el movimiento moderno comenzara con tanto vigor que

---

de marfil con dos piedrecillas negras incrustadas a guisa de ojos. Del segundo, tallado en madera, hay un fotograbado que los estudiosos pueden ver en la lámina 374 del libro inglés *Leon, Burgos and Salamanca*, «A historical and descriptive account», by Albert F. Calvet, tomo de *The Spanish Series*.

4. Philippe de Commines es ya un escritor del siglo XV, pues murió en 1453.

ya en el siglo XVI era otra la concepción de los estudios históricos. La reforma luterana entregaba, de hecho, a los historiadores, el instrumento del libre examen y de la crítica antes desconocido; la formación de las nacionalidades daba su golpe más fuerte a la centralización pontificia –fantasma sobreviviente del Imperio Romano– limitándolo categóricamente por el concordato o suprimiéndolo del todo por el anglicanismo. Los descubrimientos geográficos ampliaban el destino de la civilización; el estudio de las antigüedades helénicas ahondaba en lo pretérito la perspectiva de los tiempos; la elaboración de nuevos idiomas llevaba un cálido soplo original a la altura ya helada del latinismo; la imprenta ponía en circulación las nuevas fuerzas espirituales; y así los historiadores extendieron a las artes y las costumbres su relato, procurando traducir esta visión más completa de la vida en un estilo más noble, que dignificase la simple narración medieval hasta la gravedad del modelo clásico, ya restaurado a la nueva luz del Renacimiento. Así en Florencia por ejemplo, a la *Cronaca Fiorentina* de Dino Compagni, donde el continuador de Ricordano Malespini, otro cronista del 1300, refiere en tono apasionado y pintoresco las contiendas municipales de su ciudad, *la nobile città figliuola di Roma,* como él mismo dice, sucédele Niccolò Machiavelli con su *Storie Fiorentine,* el cual mostró, en las postrimerías del siglo XV, que la cultura histórica en Europa había realcanzado la altura de los maestros griegos y latinos.

Tocaríales a los historiadores de Indias, muchas veces cronistas de sus propias hazañas, el dar nuevos modelos, generando al contacto de la brava alma hispánica y de la América virgen, una prole de epopeyas históricas y de crónicas épicas, que muestran a la Epopeya y a la Historia realizando su postrera jornada de hermanas. Naturalmente, una y otra se desvirtuaron al juntarse, inmolando con harta frecuencia la belleza a la prolijidad del relato, o la veracidad a la rima despótica de las octavas reales, que eran la estrofa preferida.

Entre las numerosas obras del género y de la época, una podría ser excepción, por la amplitud moderna del asunto: los *Comentarios Reales* de Garcilaso de la Vega.[5] Este escritor americano a quien los tratadistas europeos ignoran u olvidan, fue un precursor; y ya no asombran Macaulay ni Mommsen, ampliando hasta la vida popular la visión de la Historia, cuando se ha leído a este descendiente de los Incas que varios siglos antes, en las postrimerías del XVI, mostraba el mismo criterio. Él juntó la descripción del ambiente geográfico con el de las primeras razas que lo habitaron, como más tarde lo haría Hipólito Taine. Pintó las idolatrías originarias que se sintetizaron en la unidad teogónica de los cultos solares –base de la labor política de los Incas– como más tarde lo haría Fustel de Coulanges. Él habló de la fauna, la flora, la lengua, los vestidos, las artes, las casas, las

5. El mejor resumen de la vida de este escritor, uno de los más grandes que ha producido la América, lo hicieron sus propios enterradores para la lápida de su tumba en Córdoba de España: «El Inca Garcilaso de la Vega: Varón insigne digno de perpetua memoria: ilustre en sangre: perito en letras: valiente en armas: hijo de Garcilaso de la Vega: de las casas de los duques de Feria e Infantado, y de Elizabeth Palla, hermana de Huaina Capac, último emperador de las Indias: comentó la Florida: tradujo a León Hebreo y compuso los comentarios reales: vivió en Córdoba con mucha religión: murió ejemplar: dotó esta capilla: enterróse en ella: vinculó sus bienes al sufragio de las Ánimas del Purgatorio: son patrones perpetuos los señores Deán y Cabildo de esta Santa Iglesia: Falleció a xxii de Abril de mdcxvi.

Rueguen a Dios por su ánima.

decoraciones, la escritura, los cultivos de la era precolombiana; narró el descubrimiento y conquista del nuevo mundo, las guerras civiles de los caudillos españoles, hasta la muerte de estos últimos, inspirándole la condenación de don Diego de Almagro, páginas dignas de los más grandes historiadores antiguos. Clásica por el acento de su estilo, es admirable por la serenidad de su juicio. La tradición oral que, casi exclusivamente, sirvió de fuente a su información, podría ser su falta más grave; pero la menciono por la abundancia de sus datos, que dan una visión integral de las sociedades descriptas.

La obra de Garcilaso no ejerció influencia alguna, desde luego. La recuerdo como a las anteriores, porque me ha parecido el procedimiento mejor para fijar, por las historias realizadas, cuál era el criterio de sus autores sobre el género, y cuáles las transformaciones respecto de su contenido.

La integración de la historia obróse después, gracias a libros más afortunados, o por medio de la propaganda filosófica. Mencionar los nombres que ilustran esas polémicas de dos siglos, fuese nombrar a todos los más célebres humanistas. Baste rememorar que el espíritu laico y democrático del siglo XVIII abogó por que junto con la historia de los reyes se hiciese la de los pueblos. Sobre el decir, también, que los dos más decisivos impulsos fueran dados, en tal sentido, por Montesquieu y por Voltaire. Montesquieu en su *Esprit des lois* expuso la influencia del ambiente físico sobre el carácter y desenvolvimiento de los pueblos. Voltaire llamó la atención sobre los fenómenos económicos y jurídicos. A ambos se les considera como los iniciadores del movimiento de integración que más tarde se completó en Alemania, sustituyendo la historia de las dinastías por la «historia de la civilización» o *Kulturgeschichte,* como dicen los alemanes, con una voz comprensiva y difícil que otros idiomas parecen aceptar.

Durante el antiguo régimen y aun en la Restauración, escribióse la Historia *ad usum Delphini*, forjando del pasado una leyenda en la cual se glorificaba a los antepasados del Príncipe. En el siglo XIX se tornó cada vez menos dramática. Subsistió la leyenda política y a esa época pertenecen la de Napoleón en Francia y la de los Hohenzollern en Alemania. Subsistió la biografía; y a ese siglo pertenecen las teorías y los libros harto notorios de Carlyle en Inglaterra y de Emerson en América. Pero la Historia verdadera y alta amplió de tal manera sus estudios, que con la ayuda de numerosas ciencias auxiliares, comprendió el territorio y su influencia sobre el habitante, la raza y sus transformaciones, las ideas y sus formas estéticas o religiosas, el héroe y las muchedumbres, el gobierno y la familia, las costumbres y la ley, la evolución interna y externa de las instituciones, concurriendo por investigaciones parciales, a una síntesis sociológica aún no encontrada. De ese espíritu han nacido historias como la inglesa de Macaulay,[6] la francesa de Taine, la romana de Mommsen, la Universal de Cantú, o trabajos especiales como la *Histoire de la littérature anglaise,* la *Cité Antique, L'histoire de l'art*. Con ellas quedara a espaldas, era bien de la verdad y la libertad, la vieja historia externa y dinástica, cuya flor acaso sea, aquella *Corona Gó-*

6. Thomas Babington Macaulay en su *History of England* dice: «It will be my endeavour to realate the history of the people as well as the history of the government, etc.» (p. 10, de la edición I. M. Dent & Cª London) «...relatar la historia del pueblo tan bien como la del gobierno...».

tica donde el cronista Alfonso Núñez de Castro narraba la vida de los antiguos reyes españoles: Don Pelayo, Don Alfonso, Don Fruela, Don Silo, Don Ordoño, Don García, Don Sancho, Don Bermudo...[7]

2. CAMBIOS EN EL ESPÍRITU DE LA HISTORIA EN LAS ESCUELAS

Esa integración del contenido de la Historia, ha comportado también un cambio en la naturaleza de la misma. Los clásicos la consideraban como un género literario; pero los modernos han pretendido hacer de ella una ciencia.

El historiador tenía para las mentes antiguas un prestigio sacerdotal: era un poseído del numen en cuanto su imaginación reanimaba la sombra de los héroes; y era un intérprete de la Divinidad, en cuanto su conciencia discernía el crimen de la virtud, y distribuía la gloria o el vilipendio. Por eso casi hasta nuestros días, en el último florecimiento romántico, los combatientes políticos que protestaban de su sinceridad, en la amargura de las luchas actuales, apelaron siempre ante lo que ellos llamaban «el fallo de la posteridad», «el tribunal de la Historia»... Y siendo ésta una forma de inspiración, le asignaron los griegos una Musa; más los modernos hubieran querido que aquella Clío de las acciones ilustres no compartiera con Terpsícore de la danza y Polymnia del canto, la visión de la selva apolínea .... Proscripta ya del Helicón, como su hermana que descifró el misterio de los astros, vagara hoy, en ocio lírico, por un camino de la Beocia....

Mientras algunos graves profesores modernos sostenían el carácter científico de la Historia, los románticos se lo negaban, habiéndose dado el fenómeno curioso de que los románticos, cuyo estado de ánimo es siempre un paroxismo de fe, coincidieran en ello con los escépticos. Entre estos, uno tan ilustre como perverso, acaba de hacer, sobre tales polémicas, la más afligente de sus caricaturas.[8]

Tales disputas, ni la nueva orientación de los estudios históricos, no han podido suprimir del todo la historia imaginativa, ni desviar el gusto general ocasio-

7. El autor de la *Corona Gótica* cita con frecuencia al Padre Mariana, cuyas *Tablas Cronológicas* podrían también ser un ejemplo de la vieja manera de escribir la Historia. Pero no he pretendido dar un índice bibliográfico, sino referirme, como antes declaré, a algunas obras típicas que contribuyesen a la definición de lo que ha sido y es hoy el contenido de la Historia.

8. Anatole France la ha trazado en el prólogo de *L'Ile des Pingouins*, historia simbólica de Francia, concebida tal vez cuando aquél se documentaba para escribir su vida de Juana de Arco. Para escribir su historia de Pinguinia pasó por embarazos debidos a la falta de pruebas unas veces y otras a la oposición de varios testimonios. *Les perplexités commencet lorsque les éxènements sont rapportés par deux ou plusieurs témoins*. En tal vacilación, pidió consejo a numerosos arqueólogos y paleógrafos. Y éstos le contestaron con desdén: «*C'est que nous écrivons l'histoire, nous?... Nous publions des textes purement et simplement. Nous nous en tenous à la lettre. La lettre est seule apprèciable et définie. L'esprit ne l'est pas; les idées sont des fantaisies. Il faut être bien vain pour écrire l'histoire: il faut avoir de l'imagination».* Abatido en tal incertidumbre, pensó ver a uno de los que aún escriben historia, pensando que «la raza no estaba aún extinguida, pues, se conservan cinco o seis en la Academia de Ciencias Morales». Cuando al acercarse a uno de éstos le confió su congoja, el historiador oficial le dijo: «¿Para qué se toma Ud. ese trabajo de investigaciones, mi buen señor; y para qué componer una historia nueva, cuando no tiene Ud. sino que copiar las más conocidas, como es de costumbre?». Y abundó en otras consideraciones tendientes a demostrar los peligros de la investigación y de las historias que rectifican la verdad ya consagrada... Y así compuso su nueva obra, que pertenece –dice su propio autor– *au genre de la vieille histoire... ce qui est un art plutôt qu'une science.*

nado a la evocación violenta y pintoresca de Carlyle, por ejemplo, que nos hace sentir, hasta en los giros de su sintaxis bárbara, las cálidas pasiones de la Revolución,[9] siendo él quien ha dicho de la Historia: *the true epic poem and universal divine scripture*.

En cambio, esas disputas, exageradas por espíritus unilaterales y no siempre comprensivos, han traído una verdadera confusión en las ideas, que conviene aclarar. Así se explica que los enemigos de la Historia como ciencia y como asignatura escolar, hayan esgrimido a veces contra ella las opiniones de Spencer, quien en su tratado de Educación la censura, y que sus partidarios hayan exagerado las de Taine, quien en diversas obras le atribuye virtudes extraordinarias.[10]

Desde luego, la Historia no es ni puede ser una ciencia, en el sentido positivo de esta palabra. La ciencia requiere *hechos,* susceptibles de comprobación objetiva, y después conocimientos susceptibles de organizarse en sistema y de fundarse en leyes. La historia carece de tales hechos, desde que sólo se nos alcanza del pasado una sombra mental, una reconstrucción que es siempre imaginativa. Hechos de tal naturaleza son tan controvertibles, y tan dóciles a nuestras concepciones *a priori,* que tampoco se ha podido fundar en ella una sola ley sobre la Civilización. Casi todas las fantásticas leyes de la llamada filosofía de la historia, se hallan hoy en descrédito. Agréguese a ello la cantidad de pasiones o prejuicios de raza, de época, de escuela que perturban los juicios humanos, y se habrá anotado un factor subjetivo que unido a la naturaleza misma de los fenómenos sociales y del conocimiento histórico, impedirá a este último organizarse en sistema científico.

Cuanto Spencer ha dicho en contra de la Historia, no sobrepasa las precedentes afirmaciones; y quiero transcribir sus propios juicios, no sólo por las limitaciones con que deseo fijarlos, sino por la influencia que sus ideas pedagógicas han tenido en buena parte de nuestro magisterio normalista, y sus concepciones sociológicas en la cultura de los abogados argentinos, tan numerosos en nuestro profesorado secundario.

En primer término, Spencer tenía la ilusión de una ciencia nueva, que le apasionaba tanto como a los paladines de la escuela histórica apasionase la historia: Spencer cultivaba la *Sociología*. Ciencia un tanto híbrida, como el vocablo con que Augusto Comte la bautizara, o al menos ciencia en vías de formación, será, en lo futuro, lo que a la química actual la alquimia originaria y quimérica. Deseaba, entre tanto, que la sociología fuese el fin de todos los conocimientos, y así como la historia había avasallado a tantas ciencias auxiliares, ésta se le sometiera en servidumbre o solidaridad intelectual. «Lo que realmente nos con-

9. *The French Revolution* (Edimburgh edition). De la cual hay una buena traducción española por Unamuno que conserva, en cuanto es posible, la sintaxis original.

10. Taine era de los que creía, como todos los que exageraron el positivismo y la escuela histórica, que no se puede saber cómo es una cosa sin saber cómo ha sido antes. «¿Qué es la Francia contemporánea?», se pregunta en *Les Origines* (t. I., p. V.). «*Pour répondre à cette question, il faut savoir comment cette France c'est faite, ou ce qui vaut mieux encore, assister en spectateur à sa formation.*» Luego afirmaba a cada instante la objetividad del hecho histórico: «*On permettra à un historien d'agir en naturaliste*», dice en el prefacio de *L'ancien régime*. Iguales afirmaciones hay en la *Histoire de la littérature anglaise*, v. gr: «*Ce sont les régles de la végétation humaine que l'Histoire à présent, doit chercher, etc. etc.*» (véase p. XLIV, t. I).

cierne conocer, decía, es la historia natural de las sociedades. Necesitamos todos los hechos que ayuden a comprender cómo una nación se ha formado y organizado. La única historia que tiene un valor práctico es aquella que puede ser llamada *Sociología descriptiva*. Y el más alto oficio que el historiador puede tener es el de suministrar materiales para una Sociología comparativa, y para la subsiguiente determinación de las leyes a las cuales confórmase el fenómeno social.»[11] Fijado así el valor relativo de sus juicios dentro de lo sistemático de sus ideas, nos restarían otras limitaciones. Sus teorías individualistas lo llevaban a preferir la enseñanza privada a la del Estado. Eso tiene sus fundamentos en las tradiciones inglesas, pero no podría tenerlos en nuestro país. Agréguese aún que sus críticas se referían a la historia militar y dinástica, única que por aquella sazón se enseñaba en las escuelas de Inglaterra, si se excluye, según lo veremos en el capítulo siguiente, la orientación filológica que en *los colleges* y *high schools* se da a la historia antigua, complementaria de los cursos clásicos. Contra la historia militar y política, sus críticas serán siempre razonables, y en suma lo que eso significaba era reclamar el estudio de las otras formas de la actividad social –*the truly valuable information*–, la información verdaderamente apreciable, que hoy se da en los colegios continentales e ingleses. Con tales limitaciones, lo fundamental de sus críticas consiste en que los hechos históricos no pueden organizarse en sistema: *unorganisable facts*. Esto importa simplemente negarle carácter científico a la historia; y tal opinión, además de ser exacta, es hoy la más difundida. Pero eso no nos autoriza a condenarla ni como especulación intelectual ni como asignatura pedagógica. Tal cosa nos llevaría a reducir los programas a las ciencias de aplicación utilitaria, y a excluir de nuestros estudios, con la misma razón villana, la Filosofía, la Literatura, el Arte, cuyos hechos no organizables también –*unorganisable facts*– fueron, sin embargo, el esfuerzo doloroso del hombre por realizar, en el mundo, el reino de la Belleza y la Justicia.

Dado que los conocimientos históricos no forman sistema, deduce de ello Spencer su argumento más fuerte: «Vuestra historia puede ser amena pero no es instructiva; además, no puede fundarse en ella ningún principio invariable de conducta».

Advierto nuevamente que esos cargos se refieren a la historia militar y dinástica, que entonces privaba en las escuelas inglesas.

Ahora bien: la historia no es *instructiva* a la manera de las ciencias naturales o de las matemáticas; pero es esencialmente *educativa:* educativa del carácter y de la inteligencia. Decir que no puede extraerse de ella *principios permanentes* de conducta, es sólo decir que la historia no es la moral. Es en cambio la que da su material y su experiencia a la moral, correspondiéndolo a esta última, en su doble aspecto filosófico y religioso, formular esos principios permanentes de conducta que Spencer consideraba como la mejor lección de los hechos. De ahí que estas disciplinas se completan, y que la historia, sobre todo en su concepto actual, no sólo es la base de las humanidades, según lo veremos más adelante, sino que tiene

11. *Education*. Intelectual, Moral and Phisical (Edición William and Noogate, 1900). Véanse pp. 29-32.

su complemento y su razón de ser en todas las otras. El cimiento sería sólo una zanja peligrosa, si no sirviese para afirmar en él un edificio.

La historia es educativa de la inteligencia, porque es un ejercicio de la memoria, de la imaginación y del juicio.

Desarrolla la memoria, porque si bien los nombres y las fechas no son el fin de esta disciplina, en cambio nomenclaturas y efemérides son sus hechos más concretos, y el medio por el cual se realiza, siendo la historia, por definición, una forma evolucionada del recuerdo. Estimula, a su vez, la imaginación: porque nombres y fechas nada valdrían si el historiador y su discípulo no reanimaran plásticamente la visión del pasado, concibiendo las pintorescas diferencias que individualizan los pueblos y las épocas. Ejercita, por fin, el juicio, porque toda ella no es sino azarosa pesquisa de la verdad y buscado encadenamiento de causas y efectos, que, por su propia incertidumbre, hacen más cauta a la razón en el plano resbaladizo de probabilidades y conjeturas. Desde luego, ese vano ejercicio de la filosofía y de la historia enseña a razonar sobre los hechos y la vida mejor aun que las propias matemáticas, siendo éstas manejo de cantidades definidas, y teniendo aquéllos una forma siempre nueva y cambiante, pues son como las sombras de la realidad.

La historia es, además, educativa del carácter porque fue desde la antigüedad la glorificadora del heroísmo. Cualquiera que sea la sequedad a que la hayan llevado, en sus últimas transformaciones, estudios de minuciosa especialización, la historia sintética y alta no se ha apartado, ni podría apartarse, de ese discernimiento moral. Los grandes historiadores del último siglo no declinaron ese ministerio a lo menos, y cada uno, ante las sombras reanimadas, pronunció su sentencia, ora apacible como un magistrado moderno, ora rugiente como un justiciero de la Biblia. Carlyle escribe sobre los hombres de la Revolución Francesa con la pasión de un contemporáneo, y vibran en los juicios de su historia los cálidos acentos de la polémica; Renán, que no olvidaba sus orígenes, acompaña casi siempre sus vidas de profetas o evangelistas, como la del propio Jesús, con divagaciones que tienen la insinuante dulzura de las homilias; Macaulay censura o elogia con probidad puritana, y su grave ademán ondula al ritmo grave de su período latino; Taine, con ser quien era, el más intelectualista y sistemático y frío de todos, no abdicó su derecho a la sentencia; y así entre nosotros López que está más cerca de Carlyle, y Mitre que está más cerca de Macaulay.

La enunciación podría continuarse; pero no quiere ser completa, sino ejemplificar una afirmación. Muchos historiadores y tratadistas modernos han repetido la frase clásica que consideraba a la historia como *magistra vitæ*. En nuestros propios tiempos Michelet hablaba con su solemnidad habitual, del «Sacerdocio y el Pontificado de la Historia»... No, no es *magistra vitæ*, puesto que nada cierto nos enseña para la vida real. La experiencia de otras generaciones sirve de poco, dadas las circunstancias diversas en que viven las generaciones ulteriores. Yo he dicho en este mismo parágrafo que su discernimiento sólo nos sirve en cuanto adiestra nuestro juicio para las propias resoluciones. Pero todo cuanto vengo apuntando demuestra que la historia, sin ser la moral, sin confundirse con ella, está llena, por tradición y por esencia, de sugestiones morales. No puede sustraerse a ellas ni el crítico que después de una documentación erudita, reconstruye una época muerta, con sus hombres y sus instituciones, porque es el

fenómeno humano lo que presta interés a las cosas inertes que lo rodean, y necesita, ante los hechos que narra, imaginar una conciencia que obra, y definir los móviles que la determinaron a la acción. Y esta sugestión ética es aun mayor cuando se trata de costumbres o religiones.

La Historia, en la enseñanza sobre todo, tiene una gran influencia como disciplina moral: tiene la influencia del ejemplo. Controversias de una parcialidad exagerada han enturbiado también, a veces, la claridad de esta cuestión. Nombrado M. Ernest Lavisse, del Instituto y la Sorbona, para estudiar estos problemas en una comisión de reformas de la enseñanza francesa, su dictamen sintetizaríase en estas palabras: «el profesor de Historia tiene, pues, el derecho de ser un moralista: *tiene hasta el deber de serlo*. Evitará el dogmatizar, el declamar, el predicar, pero se detendrá ante las gentes honestas cuando las encuentre a su paso. Se extenderá sobre la caridad de un San Vicente de Paul y economizará en los detalles de las campañas de Luis XIV el tiempo que necesite para hacer amar las personas de Corneille, de Molière, de Turenne, de Vauban. Deberá elogiar las acciones virtuosas y a los hombres de bien».[12] Tales afirmaciones, que por otra parte no ofrecen ni siquiera el peligro del sectarismo, han provocado, sin embargo, la réplica de M. Fouillée. Alfred Fouillée es en la actualidad uno de los espíritus más noblemente orientados de Europa en materias de filosofía y educación; pero el calor con que defiende sus opiniones, lo ha llevado esta vez a la deformación de una verdad que es sencilla. Él ha proclamado el fracaso pedagógico de las ciencias y de la filología, y recibe por consiguiente el fuego de los clásicos y de los modernos. Él ha protestado del enciclopedismo de la instrucción sin educación y de la especialización prematura. Él desearía una reforma de la enseñanza por la filosofía y al demostrar que no pueden tener la dirección de la cultura general ni los gramáticos, ni los estetas, ni los sabios, para concluir de ahí que deben tenerla los filósofos, ha atacado también a los historiadores. Quien ha dicho que el método histórico erigido en método universal ha sido el gran error del siglo XIX, como el método constructivo a priori había sido el del siglo XVIII, y que preconiza para el XX un método analítico y sintético directo, no cree que la Historia, por sí sola, pueda ser una disciplina dirigente de la cultura. Las reservas de M. Fouillée sobre la Historia, son reservas de filósofo. Cree que la historia no puede ser –pretensión que atribuye a M. Lavisse– la cátedra única de moral, puesto que cuenta la explotación del hombre por el hombre, de una clase por otra, de un pueblo por otro, y la llama «epopeya de la violencia triunfante».[13] Olvídase que precisamente de esa iniquidad de su pasado sacan los hombres su formidable anhelo de justicia. Además, todo se remediaría con que la de historia no fuese la cátedra única de moral, esto se realizaría en la difícil conexión docente que es piedra de toque para los programas escolares.

M. Fouillée mismo ha visto más claramente el problema en un reciente libro que deberían leer, por lo que él sugiere, todos los dirigentes de nuestra ense-

12. LAVISSE, Ernest, *À propos de nos Écoles* (p. 79, Ed. Collin).

13. FOUILLÉE, Alfred, *La Réforme de l'Enseignement par la Philosophie* (Ed. Collin, p. 14).

ñanza.[14] Su apasionado esfuerzo por la perpetuidad del espíritu y la cultura francesa –lo que él llama la *Gallia perennis*– le ha develado la conexión que hay entre las letras, la historia y la moral. Sus reservas sobre la ética de la historia continúan, y a propósito de la frase de M. Lavisse: «El profesor de Historia se detendrá ante las gentes honradas, *quand il en rencontrera*», M. Fouillée ironiza: «*Cette restriction est inquietante*!». Verdaderamente –agrega– lo que hay de más bello y de más moral en la historia es la leyenda: «Caminante: Ve a decir a Esparta»...

Sin duda alguna, las gentes de bien no abundan en la historia, pero no abundan tampoco en la realidad. La Moral, al fin, plásmase sobre la vida, y ésta sobre aquélla: tanto daría plasmarla también sobre la Historia, más si a ésta se la escribiese con un poco de su noble leyenda y de su vieja justicia. M. Lavisse sostiene que no hay panegiristas para los malvados, y M. Fouillée responde que no está seguro de ello, cuando se trata de malvados victoriosos... También en la Historia, como en la vida, el crimen afortunado y audaz, al pasar por el triunfo, se glorifica de heroísmo. Y cabe responderle a M. Fouillée que los celebradores de Napoleón o Facundo, y aquéllos que los vituperaron, disienten en la concepción del personaje, imaginariamente reconstruido, pero coinciden siempre en su obediencia a ciertos principios invariables de justicia, según los cuales todos los Napoleones y Facundos, deben ser celebrados si fueron buenos, generosos, heroicos, valientes, y patriotas; o deben ser vituperados si fueron malos, grotescos, egoístas, cobardes o criminales. El historiador argentino que defienda a Rosas, sobre cuya memoria pesa medio siglo de no revista abominación, lo defenderá en cuanto lo evoque como un ciudadano que sirvió a la República, a pesar de los crímenes de su tiempo; pero nunca con la paradoja amoral de que la Mazorca fue una institución de cultura...

Por otra parte, en la educación, ese aspecto moral de la historia, siendo inherente a las biografías, interesa más bien en la enseñanza primaria, donde el sentido crítico no existe, donde se habla más bien a la imaginación, donde los héroes tienen un valor simbólico, sin que haya mucha diferencia para la mente de un niño entre los héroes reales y los imaginarios. La historia, y precisamente la otra más compleja, la que Spencer llamaba *Sociología descriptiva,* esa tiene una sugestión moral más profunda: afecta, en la educación del ciudadano, a la formación de la conciencia nacional; y siendo éste el núcleo de mi informe, le concederé parágrafo aparte.

3. OBJETO DE LA HISTORIA EN LAS ESCUELAS

Constantemente se ha considerado que la Historia sirve para sugerir el patriotismo.

Tanto se ha exagerado sobre ello que se ha llegado a desmonetizar el ideal patriótico falsificando con frecuencia la verdad histórica. Los viejos libros de peda-

14. *L'Enseignement au point de vue national*, edición de Hachette.

gogía y los estudios más recientes –realizados durante el vivo debate actual de estas cuestiones– abundan en la ratificación de ese pensamiento.

En 1897 se preguntó a los candidatos al bachillerato moderno en Francia: ¿Qué fin debe tener la enseñanza de la historia? Y el ochenta por ciento contestaron: «*Promover el Patriotismo*».[15]

En los Estados Unidos, los autores del conocido *Informe de los Siete,* dan estas conclusiones de su encuesta en algunos Estados: *Nevada:* «Encender el fuego del patriotismo y alimentarlo constantemente». *Colorado:* «Desarrollar el patriotismo.» *Carolina del Norte:* «Hacer de nuestros niños verdaderos patriotas».

En Alemania esa tendencia se exagera más aún. Si la invasión napoleónica despertó en 1808 el sentimiento de la nacionalidad y sacudió a su sociedad corrompida, el impulso idealista de sus filósofos tuvo raíces históricas. Se recordó a la remota Germania,[16] y se dijo que el pueblo alemán tenía en el mundo el destino de salvar la civilización europea, equilibrando y completando la obra de los pueblos meridionales. El pueblo que no había cedido a la ocupación romana y que había invadido el imperio decrépito, debía resistir ahora el cesarismo y el sensualismo latinos, renacientes en Francia y en Napoleón. La lección histórica de Jena y Tilsitt, enseñada imperialmente en sus escuelas, los condujo a Sedán. El recuerdo histórico de Sedán continúa alimentando el prestigio de la casa prusiana y de la Prusia vencedora. El Hohenzollern emperador ha dicho en 1889 dirigiéndose al Rector de la Universidad de Gotinga: «Yo creo que es precisamente por el estudio de la Historia como debe ser iniciado el pueblo en los elementos que han elaborado su fuerza. Cuanto más asiduamente se enseñe al pueblo la Historia más tomará conciencia de su situación y será educado en la unidad de grandes ideales y para grandes acciones. Espero que en los años siguientes el estudio de la Historia cobre aún más importancia que hasta el presente.[17] Y desde luego ha llegado a cobrarlo, alcanzando el patriotismo en Alemania a asumir formas idólatras y antropomórficas. Hoy es en aquel país, gracias a la educación histórica, una poderosa religión primitiva.

Las opiniones son unánimes al respecto; y la práctica del sistema ha dado excelentes resultados en algunas naciones. Pero a fin de no extraviar el camino, necesitamos definir en qué debe consistir ese patriotismo y cómo debe servirlo la Historia sin traicionar a la verdad, ni caer en la innoble patriotería. Cifro en esta parte de mi *Informe* la creencia de una concepción fundamental, y me permito reclamar sobre ella la meditación de los educadores.

El patriotismo, definido de una manera primaria, es el sentimiento que nos mueve a amar y servir a la Patria.

La patria es originariamente un territorio, pero a él se suman nuevos valores económicos y morales, en tanto los pueblos se alejan de la barbarie y crecen en civilización. Por consiguiente, a medida que el hombre se civilice, ha de ser un sentimiento que se razone.

15. Lo refieren los señores Langlois y Seignobos, quienes dicen que los candidatos respondieron así, fuese porque lo pensaban, fuese porque creyeron complacer (*Introduction aux Études historiques*, pp. 288-289).

16. FICHTE, Johann Gottlieb, en sus *Discursos a la Nación Alemana*, de los cuales trataré en el capítulo IV.

17. Véase PIZARD, Alfred: *L'Histoire dans l'enseignement primaire*.

Su elemento objetivo, la tierra, varía también.

Puede ser la pampa ilimitada, poseída en común por la tribu, tierra de siembra o tierra de pecoreos, que a los ojos del indio triste, tiene por límites la aurora y la tarde.

Puede ser el recinto amurallado de la ciudad antigua, la *terra patria* donde duermen los restos de los antepasados, donde arde la llama de las aras domésticas, donde el ciudadano se sabe libre, a la sombra de las divinidades tutelares.

Puede ser, y acaso lo será algún día, toda la tierra, toda la humanidad, como la quieren los destructores de las patrias actuales, los imaginadores de ciudades futuras.

En sus formas actuales, la patria se circunscribe a los límites de la Nación, con cuya concepción política se confunde. El desear una patria más amplia y una humanidad más fraternal, no me impide decir que la idea moderna de *nación* es generosa; que las naciones ya constituidas van haciéndose cada día más homogéneas y fuertes; que aún por mucho tiempo, la historia de los continentes nuevos será la formación de nuevas nacionalidades; y que la unidad del espíritu humano y la obra solidaria de la civilización aconsejan, precisamente, no destruirlas, sino crearlas y fortalecerlas. Una literatura plebeya y una filosofía egoísta, que disimulaba bajo manto de filantropía su regresión hacia los instintos más oscuros, ha causado algún daño, en estos últimos tiempos, a la idea de patriotismo. El innoble veneno, profusamente difundido en los libros baratos por ávidos editores, ha contaminado a las turbas ignaras y a la adolescencia impresionable. Y ha sido una de las aberraciones democráticas de nuestro tiempo y de nuestro país, que la obra de alta y peligrosa filosofía circulase en volúmenes económicos, más asequible que el libro nacional o que los manuales de escuela. Por eso se hace necesario proclamar de nuevo la afirmación de los viejos ideales románticos, y decir que, en las condiciones actuales de la vida, esa fórmula contraria a la patria, implica sustituir el grupo humano concreto por una humanidad en abstracto que no se sabría cómo servir. En su doble carácter de esperanza y de irrealidad, esa patria futura se parece tanto a la patria celestial de los místicos, que permite como ella eludir la acción realmente filantrópica y efectiva, cargando todas las ventajas en favor del egoísta, que ni siquiera tiene, como los secuaces de la otra, la corona angustiosa del ascetismo.

Y si la patria de ahora es la nación, veamos qué valores ella suma a la tierra, su elemento originario, habiendo dicho que en tanto el hombre se civilice, su patriotismo ha de ser un sentimiento que se razone. El móvil primordial de la defensa se enriquecerá, pues, con la agregación de nuevos valores, según la medida de su propia civilización.

En efecto, el patriotismo es, en sus formas elementales, instinto puro. Manifiéstase, casi exclusivamente, cuando lucha con invasores extranjeros. Los indios de la pampa, guerreando por su territorio, mostraron un patriotismo elemental, pues sólo defendían el suelo que los sustentaba y las hembras en que perpetuaban su raza: en suma, los instintos radicales de la conservación personal y de la conservación específica. No sé que a esa resistencia se mezclaran supersticiones religiosas sobre el invasor. En todo caso, ese no era su núcleo, por eso llamo a ese estado el *del patriotismo instintivo*.

Cuando los pueblos se instalaron en la ciudad antigua, el patriotismo avanzó un grado en su evolución. La *terra patria* era, en definitiva, la tierra de los padres, el suelo santificado por sus tumbas.[18] Esto comportaba una estrecha solidaridad con las generaciones anteriores, y era la continuidad del esfuerzo. El patriotismo se ejercitaba diariamente, en la práctica de las instituciones o del culto. Manifestábase, pues, sin necesidad de la guerra, y cuando ésta, se defendía la ciudad y sus campos, no sólo por instinto de conservación, sino también por solidaridad con sus dioses y temor a la esclavitud, consecuencia forzosa de la derrota. Agregábanse a la tierra y al instinto, valores éticos y económicos, y a este período llámole *del patriotismo religioso*.

En la actualidad, la patria es un territorio extenso, la fraternidad de varias «ciudades» en la nación. Contiene la emoción del paisaje, el amor al pueblo natal, el hogar y la tumba de la familia. Une a sus habitantes una lengua o una tradición común. En caso de peligro nacional, defiéndese en la guerra lo mismo que los indios o los antiguos defendían. Pero el nuestro es, sobre todo, un patriotismo que se ejerce en la paz, no sólo por ser la guerra menos frecuente en nuestra época, sino por ser en la paz cuando elaboramos los nuevos valores estéticos, intelectuales y económicos, que hacen más grande a la nación. El patriotismo ejercítase así, en los tiempos normales, por la creación de nuevas obras que acrecienten el patrimonio nacional, por la solidaridad con todas las comarcas del territorio común, por la devoción a los intereses colectivos, cuyo órgano principal es el Estado, todo lo cual constituye *el civismo*. Cuando esos nuevos valores agréganse a la tierra, el sentimiento que los crea y los defiende, llega al período que llamo *del patriotismo político*.

Hénos ya en el momento en que el patriotismo se razona mejor. El hombre sale del egoísmo primitivo, para entrar en un egoaltruismo fecundo. Sintiéndose demasiado transitorio, busca un objeto a sus esfuerzos, y les da por objeto la nación que ha de sobrevivirlo. Sucesor de los antepasados, conserva el patrimonio que ellos le legaran, y confía en que después de su muerte, otras generaciones continuarán su esfuerzo en una labor solidaria. Si en lugar de conservar solamente, hubiese acrecentado ese patrimonio y su obra, intelectual o política, hubiera alcanzado magnitudes heroicas, aguardará sobrevivir, con póstuma vida en la memoria de su pueblo. En medio de una humanidad tan heterogénea y tan inmensa, mitigue el hombre su orgullo, pues ni su inteligencia es tan grande para preocuparla, ni su brazo tan fuerte para servirla toda entera. Confórmese en su filantropía con los hombres que le son más afines, y espere en su ambición la gloria que sólo ellos pueden darle. La fama o la gratitud universales sólo la han merecido ciertos seres de excepción, para quienes no se hacen la moral ni las

18. Fustel de Coulanges en *La citè antique*, dice: «*Le mot patrie chez les anciens signifiet la terre des péres,* terra patria. *La patrie de chaque homme êtait la part du sol que la religion domestique ou nationale avait sanctifiée*» (p. 233). Los muertos eran divinidades. Y él mismo refiere un pasaje de Esquilo, del hijo que invoca así a su padre muerto: «Oh, tú que eres un dios bajo la tierra». Y este otro de Eurípides hablando de Alcestes: «Cerca de su tumba el pasajero, deteniéndose, dirá: "Este es ahora una divinidad bienhechora"». Los autores clásicos abundan en ejemplos análogos. En Roma ocurría lo mismo. La hegemonía de Roma tuvo una gran base de religión municipal. Una concepción religiosa del patriotismo movió también a los incas en su política de unidad imperial.

leyes, y a veces les han venido en añadidura de un esfuerzo patriótico. Y si al otro, ese para quien hablo, las luces de su espíritu lo levantasen sobre el pobre gañán de los campos, esta fórmula de patriotismo tiene la ventaja de que su definición política es sólo la limitación del esfuerzo político; vale decir, todas las formas de la acción, sin que eso excluya *la solidaridad intelectual* con los otros hombres que, más allá de las propias fronteras, plasman la belleza en los mismos mármoles, buscan la verdad en una misma ciencia, o vierten su pensamiento en un mismo idioma.

Esa concepción moderna del patriotismo, que tiene por base territorial y política la nación, es lo que llamo *el nacionalismo*.[19]

Y puesto que la ciudad definía el patriotismo para los antiguos, veamos ahora qué definiría el nacionalismo en su sentido patriótico, para los hombres modernos.

La nacionalidad debe ser la conciencia de una personalidad colectiva. La personalidad individual tiene por bases la cenestesia, o conciencia de un cuerpo individuo, y la memoria, o conciencia de un yo constante.[20] Al fallar cualquiera de estos dos elementos, debilítase la conciencia, llegándose hasta los casos de dos yo sucesivos y de cuerpos físicos deformes o dobles. Así la conciencia de nacionalidad en los individuos debe formarse: por la conciencia de su territorio y la solidaridad cívica, que son la *cenestesia colectiva*, y por la conciencia de una tradición continua y de una lengua común, que la perpetúa, lo cual es la *memoria colectiva*. Pueblo en que estos conocimientos fallan, es pueblo en que la conciencia patriótica existe debilitada o deforme.

He ahí el fin de la Historia: contribuir a formar esa conciencia por los elementos de tradición que a ambas las constituyen. En tal sentido, el fin de la Historia en la enseñanza es el patriotismo, el cual, así definido, es muy diverso de la patriotería o el fetichismo de los héroes militares. La historia propia y el estudio de la lengua del país darían la conciencia del pasado tradicional, o sea del «yo colectivo»; la geografía y la instrucción moral darían la conciencia de la solidaridad cívica y del territorio, o sea la cenestesia de que hablé: y con esas cuatro disciplinas la escuela contribuiría a definir la conciencia nacional y a razonar sistemáticamente el patriotismo verdadero y fecundo. Para ello la Historia no necesitaría deformarse: bastaríale presentar los sucesos en la desnudez de la verdad. Los desastres merecidos de la patria, los bandidos triunfantes, las épocas aciagas, las falsas glorificaciones, todo habría que contárselo a la juventud. En este afán por descubrir y decir lo verdadero, iría por otra parte implícita una admirable lección de moral. La lección de patriotismo fincaría, de por sí, en el solo hecho de *pensar en el pasado y en el destino del propio país y de la civilización*. Y como se preferiría en la enseñanza

19. Sintomática de que pensamos con ideas hechas, y hechas en el extranjero, es la circunstancia de que, en general, la palabra *nacionalismo*, lanzada en Buenos Aires, no haya sugerido sino imágenes del nacionalismo francés. Alguien creó, a propósito de ella, el verbo, *paulderouleando*, y otros asociaron el nombre de Maurice Barrès al del escritor argentino que venía a agitar estas ideas. A esos, no se les ocurrió reflexionar que el nacionalismo en Francia es católico y monárquico por tradición francesa, y guerrero por odio a Alemania. En la Argentina por tradición laico y democrático, ha de ser pacifista por solidaridad americana. Por otra parte el nacionalismo, según se verá más adelante, es una fórmula que puede subsistir tanto fuera de los partidos en política como lejos del género criollo en literatura.

20. Véase RIBOT, Théodule, *Maladies de la Mémoire* y *Maladies de la Personalité.*

los elementos populares, recónditos, de la tradición y de la raza, para hacer ver cómo la nación se ha formado y cómo es en la actualidad, quedaría un margen para la historia biográfica y dramática, en la cual, tratándose de la nuestra, no habrían de faltarnos, a fe mía, algunas figuras ejemplares para ofrecerlas a la juventud.

4. FUENTES DE LA HISTORIA: LA TRADICIÓN ORAL, LA TRADICIÓN ESCRITA, LA TRADICIÓN FIGURADA

El proceso ya estudiado de la integración histórica, lo que va desde el poema homérico a la *Kulturgeschichte* alemana, ha transformado no solamente la extensión y sentido de la Historia como especulación intelectual, sino también el método de su enseñanza. Desde que la Historia ya no es el simple relato imaginativo y heroico, sino el conocimiento de la civilización en un territorio determinado, su enseñanza no puede seguir siendo el mero relato oral del maestro, confiado, en varios nombres sin colorido, a la dócil memoria de sus alumnos.

En la complejidad del actual campo de sus investigaciones, hay tres *fuentes* de conocimiento para el historiador; y son a saber: la tradición oral, la tradición escrita, los restos o tradición figurada.

Semejante documentación nada valdría, y sólo condujera a leyendas y errores, si cada historiador, al acogerla, no la sometiera a razonamientos delicados, operaciones analíticas previas, sin las cuales sería deleznable toda construcción histórica, desde la simple clasificación de los hechos, hasta su concreción en fórmulas generales. Tales son las operaciones analíticas que los señores Langlois y Seignobos han estudiado con la común denominación de *crítica externa,* incluyendo en ella la restitución, la autenticidad, la procedencia y la comprobación que aporten las ciencias auxiliares de la Historia.[21] Descubierta por esos medios la verdad, el historiador hace la síntesis que es su relato. Pero no debe olvidarse la observación juiciosa, según la cual el profesor de historia no es un historiador, así como el profesor de filosofía no es un filósofo. La labor del pedagogo no puede ser la investigación directa de las fuentes sino la adaptación de dichas fuentes a la enseñanza; y así como el historiador se ha valido de ellas para llegar a la verdad, así el maestro de historia, en la medida que le sea posible, debe aprovecharlas para formar *el sentido histórico,* cuando transmite la verdad al discípulo. El documento ya aquilatado por la heurística del historiador es así adaptado a la enseñanza por la crítica del pedagogo. A la acción personal del profesor, agrégase con ello el manual, que no es sino el libro compendiado, y representaciones figuradas o auténticas de las fuentes, todo cuanto constituye lo que se llama «el material didáctico».

Procuraré, para mayor claridad, dar en este parágrafo una clasificación de las fuentes, que podrá servir a ulteriores proposiciones de mi Informe. La más prolija que conozco es la de Bernheim[22] pero tiene el inconveniente de que en las

21. La rebusca y clasificación de documentos históricos es lo que llaman los alemanes *Heuristik*, palabra que los autores de la *Introduction aux études historiques* adoptan en francés. En nuestro país la usan algunos profesores.

22. Véase ALTAMIRA, Rafael: «La Enseñanza de la Historia», p. 219 y ss.

«fuentes escritas», si bien cuenta las crónicas y anales, no incluye obras como las de Tito Livio o Mariana. Estas últimas, desde luego, no pueden ser consideradas como «autoridades originales», no siendo sus autores contemporáneos de los hechos que relatan; pero, considerándolas útiles para fines didácticos, serán incluidas en la siguiente clasificación.

I. *Tradición oral.*
Narraciones, leyendas, anécdotas, fábulas, proverbios, mitos, cuentos, coplas, canciones, romances, aires musicales, etcétera.
II. *Tradición escrita.*
Inscripciones recordatorias, medallas, lápidas funerarias, genealogías, calendarios, anales, crónicas, autobiografías, memorias, correspondencias, proclamas, documentos de valor oficial, etcétera.
III. *Tradición figurada.*
Huacas, momias, esqueletos, joyas, monedas, utensilios, telas y otros restos de las tumbas y de las ruinas, monumentos, lenguaje, bailes, costumbres, estatuas, fetiches y demás objetos del culto.
IV. *Apéndice.*
La tradición oral tiene su complemento en las obras que tratan del *folk-lore;*[23] la tradición escrita, en libros de historiadores clásicos y en la literatura de imaginación con argumento histórico; la tradición figurada, en los cuadros y esculturas históricas, decoración y riqueza de los museos más célebres.

He ahí los documentos en los cuales funda el historiador su verdad, y el profesor de Historia su enseñanza; pero lo que es, para el primero, fuente de la verdad misma, es para el segundo medio eficaz de sugestión intuitiva. Sin las representaciones que el material didáctico ofrece a la imaginación del alumno, la enseñanza histórica sería tan sólo una mención mnemónica de héroes sin fisonomía que distinguiese a los unos de los otros, de paisajes sin colorido, de hechos sin matiz que los individualizara en el espacio o el tiempo. Y ya M. Duruy, quien por venturoso azar unía a su condición de maestro las de historiador y ministro, había dicho en 1867: «Si esta enseñanza no debiera ser nada más que una árida nomenclatura de fechas, sucesos y batallas, no la hubiese dado jamás».[24]

23. Empleo aquí la palabra *Folk-lore* en inglés por haberse generalizado su uso en castellano, con el significado de «saber popular», que algunos erróneamente le atribuyen. El *Twentieth Century Dictionary* (1907) define así este vocablo: «Parte del estudio de las antigüedades o arqueología que comprende todo lo relativo a los usos y costumbres, nociones, creencias, tradiciones, supersticiones y prejuicios del *common people*; ciencia que trata de cuanto en los tiempos actuales sobrevive de las antiguas creencias y costumbres» (p. 358). Por consiguiente la idea que en inglés expresa esta palabra es *estudio del pueblo* (de *folk*, pueblo y *lore*, estudio) o sea una ciencia auxiliar, indispensable a los historiadores modernos. Afirma el antedicho diccionario que esta voz fue empleada primeramente por Augusto Merton en 1848. Hoy la usan casi todas las lenguas europeas. En castellano yo preferiré usar *folclor*, adaptando su ortografía a la prosodia originaria, como se ha hecho con «mitín» y otros anglicanismos.

24. PIZARD, A. *op. cit.* p. 207. Es el mismo concepto que M. Lavisse, medio siglo más tarde, fortalecido por una larga experiencia personal y nacional, repetiría en su *Rapport* sobre la enseñanza de la historia: «Il est de prémière necessité de rendre *visible* la succession des plans historiques. L'histoire, quand elle n'a pas ce souci, manque son objet: *elle est une banalité encombrante*» (*À propos de nos Écoles*, p. 87).

En épocas anteriores a la más reciente renovación de la pedagogía histórica, los que enseñaban las edades sagradas, comprendieron que facilitaría la fijación de las imágenes el ilustrar sus historias con estampas en que se veía a David disparando su honda contra el gigante enemigo; a Moisés promulgando el decálogo en una cima de tormenta; a Josué, desde su corcel de batalla, deteniendo al sol en su carrera; a los primeros hombres abandonando para siempre el Edén bajo la espada flamígera del Arcángel. Pero a ellos interesábales más la leyenda que la verdad, y las viñetas eran trazadas para encender las imaginaciones infantiles. Más tarde, cuando la historia laica entró en las escuelas, el uso de los mapas señaló el comienzo de esa didáctica realista. Al progresar después, en todas las asignaturas, la enseñanza intuitiva, y transformarse el concepto tradicional de la Historia, que ha dejado de ser la crónica política para abarcar integralmente el fenómeno de la civilización, el maestro ha pedido *a todas las fuentes* nuevos objetos que enriquezcan su material pedagógico. Y no es que con semejante latitud lo preconicen tan sólo teorizadores avanzados, sino que así lo aconsejan instrucciones oficiales y prácticas consagradas en las aulas europeas, según lo veremos en los siguientes capítulos. Tal es el uso que hoy se hace de excursiones y lecturas históricas de documentos originales y álbumes ilustrativos, de restos arqueológicos y museos de arte, en Inglaterra, Alemania, Italia o Francia, procurando, allí como en toda Europa, que la enseñanza de la historia no se reduzca para la mente del discípulo a la escueta nomenclatura de los manuales, sino que todo ese concurso de sugestiones objetivas, sea colorido de los hechos, fisonomía de los héroes, carne de las edades, con ventaja igual para la imaginación, la memoria y el juicio.

El progreso más efectivo que haya hecho la enseñanza de las ciencias naturales fue la formación de sus «gabinetes», donde los maestros pudieron concretar en figuras tangibles su olvidadiza nomenclatura, y demostrar, en ingeniosos aparatos, las leyes de la física y de la química, antes quiméricas o improbables para la mente de sus discípulos. Desde aquel día, la clase antes soñolienta del profesor de botánica, se decoró de pintorescas vegetaciones; y en la de zoología, sus animales embalsamados recordaron a la memoria aún infantil de los estudiantes, la jubilosa fauna de las jugueterías. Las ciencias dejaron de ser una clase tediosa, y al transformarse, vino la amenidad en añadidura del efectivo provecho.

Así también, las asignaturas que estudian al hombre moral y las sociedades, esperan su transformación. Los profesores de historia han comprobado la frecuencia con que los niños y los jóvenes se distraen en sus clases. Fechas que nada significan; héroes que no son fabulosos como para interesar su fantasía, pero a quienes no *ven* corporalmente como para interesarse por ellos; nombres de naciones, de pueblos, de batallas, que no tienen a sus ojos sino una diferencia tipográfica en la escritura o fonética en la oración, terminan por fatigarlos, y pasan por sus mentes, como la luz de la calle por los cristales del aula, sin dejar huella alguna.[25]

Es realmente una aberración que la Historia, convertida en asignatura escolar, disguste al propio niño que al volver a su casa y caer la noche adulará a la

25. La observación es tan exacta, que todos los pedagogos coinciden en ella, y W. Higginson ha escrito un libro que no conozco, pero en cuyo título: *Why do Children Dislike History?* se pregunta «por qué disgusta a los niños la historia».

abuela para que relate, por centésima vez, la historia de Barba Azul y de Reyes y gestas fabulosas, o los recuerdos verídicos de su juventud; y disguste al adolescente que en la propia clase de Historia lee furtivo sus novelas mientras espera la noche para ver otras historias plásticamente representadas en la escena. Ha sido un error, y causa de muchos fracasos de la pedagogía, esa muralla de intelectualismo presuntuoso que levantó entre la enseñanza y la vida. Tratándose de los estudios históricos, ese disgusto de los estudiantes ha de atribuirse sólo a las deficiencias del método. Ninguna asignatura más propicia que aquélla, para ser, casi sin solución de continuidad, lógica transición entre la familia de donde viene el alumno y la sociedad para la cual prepárale la escuela. Sería por otra parte absurdo, que el hombre, aun siendo joven, no se interesara por el hombre, cuando se le sabe hacer sentir en la enseñanza de los fenómenos humanos la palpitación verdadera de las cosas humanas. Mientras la historia escolar sea un desnudo esquema de la vida, los niños y los hombres se aburrirán. Necesitamos dar al ideismo, estéril de por sí, sugestiones morales y emociones estéticas, pues sólo en ellas está la vida del espíritu.

La realización de ese anhelo, reclamado cada día con más pasión por los educadores, depende naturalmente del maestro, como toda enseñanza. Pero el mejor maestro nada conseguirá en tal sentido, si no se le provee del material didáctico que sirve para la formación del *sentido histórico,* sin el cual todo estudio de historia es en absoluto inoficioso y falaz, pues *el sentido histórico consiste en la representación imaginativa de la idea del tiempo*.

Démosle, pues, al profesor de Historia el material didáctico necesario para encarnar la realidad del pasado, pues toda esa imaginería es tan apta para ello, que con máquina análoga, el dramaturgo da a sus ficciones en la escena las apariencias de la verdad.[26] Pero démosla al maestro, no para convertir su clase en pasatiempo sino para prestar realidad, consistencia y provecho a sus lecciones.

Esa representación del pasado obtiénese por diversos medios. El principal de todos es el texto de clase. Este guarda el elemento verbal del pasado: las fechas, los nombres, el encadenamiento lógico o dramático de las causas y los efectos, los actos en fin. Ese libro puede ser el manual, que nosotros hemos usado hasta ahora casi exclusivamente, y también el volumen con hojas facsímiles de documentos como el original de la Carta Magna, el acta de nuestra Independencia, el Tratado de Westfalia. Úsanse también, sobre todo en Francia y Alemania, los llamados libros de lecturas históricas, o textos auxiliares del compendio. Suelen formarse estos últimos con fragmentos de memorias o crónicas contemporáneas de los sucesos.[27]

26. Sin material didáctico ha de tocarle siempre al profesor de Historia la peor parte en aquel diálogo que D. Rafael Altamira cuenta en su libro: la pintoresca anécdota del cómico y el cura. «Cómo es –preguntábale el cura– que Ud., representando lo que todo el mundo tiene por mentira, obtiene una atención mayor que yo ocupándome de las más evidentes realidades?» «Consiste, respondió el farandulero, en que Ud. representa la verdad de tal modo que parece mentira y yo represento la ficción de tal manera que tiene las apariencias de la verdad» (*op. cit.*, pp. 380-381).

27. Como los *Extraits des Chroniqueurs français* o de grandes historiadores, como los *Extraits des Historiens français*, ediciones de Hachette las dos. La dificultad para obras de este género suele consistir en la elección de las piezas de mayor valor histórico y de más eficacia didáctica.

Pero nada es tan difícil como la confección del Compendio mismo. Resuelto por los programas qué temas ha de tratarse y cuáles han de excluirse, elimínase esta dificultad para el autor de manuales. Mas queda siempre a sus fuerzas vencer las dificultades del método y del estilo. La forma ha de ser llana y concisa; ha de evitarse toda digresión o reflexión, quedando éstas a cargo del maestro; se ha de usar subtítulos, y se ha de complementar el texto con cuestionarios, tablas cronológicas y sincrónicas, cuadros genealógicos. Un diccionario histórico que contenga el prontuario de los nombres célebres será, a su vez, de utilidad evidente. Libro que debe usarse así mismo, y que nosotros no hemos aprovechado casi nunca, es el trabajo de pura construcción literaria, desde que la palabra artística es un medio eficaz de emoción y de evocación. En tal sentido se utilizan ya en Europa, según lo veremos en capítulos sucesivos, las novelas, cuentos, dramas y poemas de argumento histórico para la historia nacional y moderna.[28] Esto, y la práctica de enseñar los clásicos latinos con su Roma y el griego con su Grecia, realizan, prácticamente, la necesaria conexión de la Historia con las letras, en su doble aspecto gramatical y literario.

No se concibe la civilización de un pueblo sin un territorio, donde ese pueblo viva y aquella civilización se realice. Sostiénese, además, la influencia que tal territorio ejerce sobre el carácter de ese pueblo y las formas de su civilización. De ahí la necesidad de los mapas, que son la representación gráfica del territorio. Estos pueden ser *murales*, para la lección en clase, o en *atlas*, para el uso personal de los alumnos. El mapa histórico ha de ser simple, no indicándose en él sino los datos indispensables. Para el uso en la clase, aconséjanse también los mapas en relieve, a fin de fijar sus accidentes orográficos e hidrográficos, necesarios como elemento de ambiente. Y he aquí realizada de un modo visible la conexión de la historia con la geografía. En ello los profesores de ambas materias, complementándose, deberán enseñar, por ejemplo, el escenario de nuestras pampas y montañas, mas no impasible en el área de los llanos o la altitud de las cumbres por su escuetez numérica, sino vitalizada por la emoción del paisaje, fuente de arte y de patriotismo. Con tal objeto, cuando sea posible, se hará excursiones, se verá pinturas, o bien, dado el poder evocador de la palabra artística, se realizará lecturas descriptivas de paisajes, para lo cual, con trozos selectos, pueden formarse libros especiales. Y he ahí la literatura, el arte y la historia, haciendo una con la Geografía.

Una época, al desaparecer, deja monumentos incorporados al suelo, o lugares señalados por grandes acciones, o ciudades sobrevivientes. Cuando a estos restos sea posible visitarlos se los visitará. Ellos perpetúan a los ojos de las generaciones la tradición del país, el esfuerzo de los antepasados. De ahí la necesidad de conservarlos. Brota de ellos una conmovedora sugestión moral, y además de sus razones cívicas, prestan servicios al arte y a la educación. Las

28. En cuanto a la Historia Antigua, es sabido que siempre se la enseñó complementariamente son sus respectivas literaturas, no concibiéndose el curso clásico de latín o de griego o el filológico de sánscrito, o el sagrado de escrituras hebreas, sin la historia de sus respectivos pueblos, o *viceversa*. Este es un hecho importante, pues suprimidos por nosotros el latín y el griego, revela que nuestra enseñanza media de Grecia y Roma, sin sus letras, su arte, sus leyes y su indumentaria, es absolutamente inútil, además de pueril y absurda.

excursiones a lugares históricos y monumentos, cuya conservación da prestigio tan alto a la civilización europea, practícanse con frecuencia en las escuelas del viejo mundo, según se verá al exponer los resultados de mi viaje, en capítulos ulteriores. Y es uno de los signos de nuestra vida no histórica y de la falta de trascendentalismo que caracteriza la civilización argentina –si es que ésta existe– esa despreocupación con que la municipalidad de Buenos Aires demolió el Cabildo o con que los herederos de Rodríguez Peña han loteado el solar de la Revolución, y ese abandono en que el Gobierno Nacional ha dejado la casa de Sarmiento, las ciudades indígenas de los Calchaquíes o la ciudad hispanoamericana de Esteco.[29] La arquitectura, a diferencia de la escultura, la poesía, la pintura o la música, traduce más que concepciones personales una emoción colectiva: sintetiza el espíritu de una civilización. Tal es su poder de evocación, que en Pompeya o en Roma, el visitante siente frecuentadas las casas silenciosas o el recinto del Foro, por sombras veinte veces seculares. Ante el Partenón armónico de Atenas, ante el formidable Coliseo de Roma, ante la Catedral románica de Avila, o la fábrica gótica de Nôtre Dame, el espíritu reconstruye las civilizaciones artística, imperialista, caballeresca, y católica, que respectivamente las crearon. Dicen mucho a la Historia los templos, los caminos, los puentes, las tumbas, y hasta las simples moradas humanas, desde el bohio del gaucho al «rascacielo» del neoyorquino.

Las épocas pasadas no dejan solamente restos inmuebles. Dejan también los productos de su arte y de sus industrias; y junto a ellos, muchas veces la momia de sus autores. La antropología recoge estas últimas, la arqueología lo demás, y multitud de sabios especiales dedícanse a su estudio, desde el paleógrafo y el filólogo pacientes, hasta el filósofo y el esteta inspirados. Sarcófagos, esqueletos, armas, trajes, utensilios domésticos, escrituras, signos heráldicos, ídolos, pinturas, esculturas, todo lo que he mencionado con el nombre común de «tradición figurada», recógese, estúdiase, clasifícase y guárdase en los museos y archivos. Ellos son, desde luego, otras tantas escuelas de historia. Urnas cinerarias de la civilización, en ellos se encierra el pasado. Los gobiernos de Europa hacen de los museos el objeto especial de sus cuidados, y para que sean más útiles, sabios oficiales estudian en ellos y publican el fruto de sus estudios. Lugar de recreo para el turista, el museo es en la actualidad una prolongación de la escuela. Es en él donde busca el historiador el documento de sus comprobaciones; en ellos donde halla el alumno de historia la encarnación de sus pueblos y de sus héroes. Ellos guardan el elemento propiamente humano de la historia, o sea las formas visibles de la civilización. Casi todas las grandes universidades europeas tienen hoy, así como gabinetes para las ciencias naturales, museos aplicados a la enseñanza de la historia, lo mismo Oxford que Cambridge, Glasgow que París, Berlín que Roma. Los estudiantes de colegios y escuelas sírvense de esos museos universitarios, y donde no los hay, aprovechan los museos del Estado, como el British de Londres; o de

29. Es realmente bochornoso que Ferri, extranjero y campeón del internacionalismo, haya protestado de ésto en su conferencia de despedida, pues la casa de Sarmiento en San Juan habíale causado, como arquitectura y como reliquia histórica, una impresión estética y cívica más grande que la Avenida de Mayo, desde luego. Por otra parte, esto mismo le ocurrirá a todo europeo culto que nos visite.

la Iglesia como el Vaticano, o los de fundación particular como el Kircheriano, que en el siglo XVII fundara en Roma el jesuita Atanasio Kircher.[30]

Siendo el arte el más alto florecimiento de una civilización, no se ha podido prescindir de aplicarlo especialmente a la enseñanza de la Historia. Pero la formación de museos de artes, es harto costosa. La duplicación de objetos auténticos es tan difícil que se ha imaginado recurrir a los museos de copias y a las reproducciones parciales de diverso género. Esto quítales valor científico o estético; pero al suplir la irremediable falta de los otros, llenan cumplidamente su fin didáctico. En el período de la cultura general, una *High School* en Norteamérica, un Colegio en Oxford, algún Gimnasio en Alemania, han tentado la organización de pequeños museos históricos propios. Pero estos serán incompletos siempre. Las Universidades alemanas, entre ellas las de Bonn y Berlín, han organizado los mejores y más completos museos de escultura en calco. Se han hecho también museos de pinturas reproducidas en fotografías. Unos y otros han venido a completar, con las obras del arte clásico y de la Europa meridional, la historia del arte ultrarriniano. Los yanquis, a su vez, organizan con ahínco sus museos de yesos. Los calcos no sólo pueden aplicarse a la escultura: en el museo de Liverpool, frente a St. James Hall, hay una pequeña reproducción de la antigua ciudad de Roma, con el Foro, sus edificios y las colinas circundantes. En el Museo de máquinas de Londres he visto otra del Partenón restaurado. En el Carnavalet de París otra de la Bastilla, tal como era en los tiempos de la Revolución. En una palabra: cualquiera que sea la deficiencia con que estos procedimientos van aplicándose, historiadores y profesores coinciden hoy en teoría con este juicio de M. Lavisse, quien es historiador y profesor a la vez. «El libro no dice todo al hombre; allí donde la inteligencia vacila, incapaz de expresarse en la forma precisa del lenguaje, el sentimiento se expresa aún por el arte. El conocimiento de las artes es tan necesario como el de las letras para comprender la Historia de la Civilización.»[31]

Dada la importancia de los restos históricos, sean éstos del arte o de las industrias, el ideal sería que cada colegio pudiera disponer de un pequeño museo, y cada pueblo de un gran museo de historia general.[32] Pero las dificultades son

30. En este museo Kircheriano, se conservan cosas tan curiosas como un poncho azteca llevado en tiempos de Hernán Cortés, y el famoso crucifijo-caricatura hallado en el Palatino. Está grabado en una piedra, y yo tomé de él un esquicio. Representa un hombre con cabeza de asno, crucificado, y vestido con el corto colobium de los esclavos: hay a sus pies otro hombre en actitud devota, y junto a él se lee esta inscripción: Ἀλεξάμενος δέβετε Θεόν («Alexamenos adora su dios»). El arqueólogo Helbig, en su libro *Musées d'Archèologie Classique de Rome*, Leipzig, T. II, p. 403) considera este dibujo como caricatura de algún servidor imperial contra un compañero cristiano. Remóntase quizás al siglo III, época en la cual, según testimonios, los cristianos y judíos eran sospechados de adorar un Dios con cabeza de burro. Este crucifijo y aquel poncho son objetos que por su singularidad valorizan los museos de Europa, no quedándonos a nosotros más recurso que reproducirlos artificialmente cuando se trate de fundar los nuestros, según veremos más adelante al tratar esta cuestión.

31. LAVISSE, E. *op. cit.*, p. 111 (L'art dans l'education).

32. SMITH, Arthur L., antiguo profesor de Historia en la Universidad de Oxford, decíame con su saber y experiencia: «Creo que la idea de fundar museos de historia social o política, como existen ya de historia natural, sería provechosa para la enseñanza de la Historia. Los objetos, retratos, armas, etc., que el maestro pudiera mostrar a sus discípulos, contribuirían a fijar y hacer más concretas sus ideas acerca de los personajes y acontecimientos que estudiara. El peligro de una enseñanza simplemente oral y narrativa de la Historia es su falta de realidad ante los ojos del discípulo, el que fácilmente olvida, más tarde, acontecimientos o nom-

aún grandes para que este anhelo sea por ahora posible. Un progreso de las industrias, una ingeniosa aplicación de ellas a estos fines, un abaratamiento de sus productos, acaso puedan facilitarnos muy pronto reproducciones exactas de trajes, armas, utensilios, habitaciones, obras de arte, etc., para hacer pequeños museos de historia social, que sean en cada colegio lo que es ya el Gabinete de Ciencias Naturales, formado por esa ingeniosa aplicación de la industria a tales fines. Como hoy reunimos pájaros embalsamados y flores de papel, reuniremos mañana en los anaqueles escolares personajes de cera como los del Museo Grevin de París, escenas históricas con decoraciones de cartón, trajes característicos de países, épocas y clases sociales. Podrán servir también para esto calcos parciales, como los altorrelieves de los sarcófagos griegos y romanos, como las metopas del Partenón, como las estatuas yacentes de las tumbas medievales o bien otras figuras decorativas de que abundaron los tiempos helénicos y góticos, y de los cuales hay numerosos yesos en el Trocadero de París, uno de los mejores museos de este género.[33]

Las figuras escultóricas y arquitectónicas de dicho museo, han sido reproducidas en tarjetas postales, que se venden en las mismas salas del Trocadero. La tarjeta postal, que las señoritas desprestigiaron, ha prestado un gran servicio de cultura democrática en estos últimos tiempos. Compañera inseparable del turista, éste ha enviado a las tierras lejanas de donde venía, los monumentos reproducidos de las tierras ilustres que visitaba. Ese acto también sencillo ha acercado a los hombres, ha difundido un vago reflejo de las fábricas portentosas, de las telas ilustres, de los gloriosos mármoles. Más la tarjeta postal es también usada por numerosos profesores europeos, en la clase de historia que ella ilustra de una manera eficaz, cuando no se tiene a la vista los museos. Reunidas sistemáticamente, puede formarse con ella excelentes colecciones históricas; aun cuando pueden ser sustituidas por los álbumes especiales que publican acreditados editores. Los progresos de las artes gráficas permiten hoy poner en manos del alumno, o por lo menos del maestro que ha de comentarlos, aquellos libros profusos de láminas, sistemáticamente ordenadas por países, por épocas, o por escuelas si se tratase de pinturas y mármoles.[34]

En los capítulos siguientes y en las proposiciones que al final del libro formulo para nuestros colegios, volveré sobre éste y otros puntos relativos a los museos y

---

bres que no le interesaron directamente. Creo que la historia debe ser una asignatura educativa por la capacidad de reflexión y raciocinio que desenvuelva en cada hombre». Al partir yo de Oxford, en octubre de 1907, el profesor Smith, contestando mi encuesta, dióme esa opinión por escrito, en carta que conservo juntamente con las de otros profesores europeos.

33. Así el guerrero herido proveniente del templo de Palas en Egina; la Sibila de la tumba de Filiberto de Beau (...?-1504) numerosas estatuitas de villanos y señores provenientes de la chimenea del Dam de Ámsterdam (siglo XV); calcos de templos góticos franceses; reproducciones del Renacimiento italiano, entre las que no faltan, desde luego Miguel Ángel y Donatello. El Trocadero es además muy rico en ejemplares americanos, contándose petrografías aztecas y telas quichuas de que carecen nuestros museos. Sobre la necesidad de fundar en Buenos Aires un museo de reproducciones y de salvar nuestros tesoros arqueológicos he de tratar en otro capítulo.

34. Entre esos puedo citar los *Albums historiques* de Parmentier (Hachette), los *Kunsthistorische Bilderborgen* de Scheman, por ejemplo. Hay también álbumes geográficos como el de Dubois y Cuy *(Album geographique)*, editado por Colin. Tales nombres van aquí sólo a guisa de ejemplos.

provisión del material didáctico. Como puede verse en el apéndice I, éste fue uno de los puntos especialmente indicados en el decreto que me encomendaba estos estudios. En lugar de álbumes, algunos profesores aconsejan el uso de las proyecciones luminosas. Pero a los inconvenientes de su rapidez, poco propicia a la atención, se unen los de la oscuridad, tan favorable a la indisciplina en las escuelas. Este inconveniente existe también en el colegio de enseñanza media; pues aun cuando en mis años tal método nunca se practicó, no he olvidado el gabinete de física, expresamente oscurecido para ciertos experimentos de óptica, en cuyas tinieblas solían resonar proyectiles sobre el pizarrón y golpes sobre las espaldas del condiscípulo. En algunas escuelas alemanas, donde se usan las proyecciones, para obligar a la atención exígese un resumen de las lecciones.

Algunas formas de tradición oral y figurada sobreviven, a través del tiempo, en la memoria perdurable del pueblo. Los proverbios, cantos, bailes, leyendas, supersticiones, mitos, la medicina empírica, las costumbres rurales, algunas instituciones consuetudinarias, tales son los elementos que, según he apuntado anteriormente, constituyen el folclor. Esta ciencia permite conocer el alma del pueblo, por donde pasan las más profundas corrientes de la historia. La sociología descubre en su fondo, comparando los de unos pueblos con otros, la unidad asombrosa del espíritu humano, en las diversas épocas y latitudes.[35] Sea esto la persistente herencia de un origen común, o sea que el hombre primitivo ha pensado siempre del mismo modo ante el misterio de la naturaleza, lo cierto es que el folclor interesa también como cantera de arte, pues guárdanos el secreto de las emociones primordiales, origen de los libros sagrados y de los poemas eternos. De allí nos vienen ciertos estudios helénicos de Renán y los dramas musicales de Wagner. El folclor tiene además una importancia política: él define la persistencia *del alma nacional,* mostrando cómo, a pesar del progreso y de los cambios externos, hay en la vida de las naciones una sustancia intrahistórica que persiste. Esa sustancia intrahistórica es la que hay que salvar, para que un pueblo se reconozca siempre a sí mismo. De ahí que los historiadores y los artistas deban reconstituirlo, de ahí que los maestros deban enseñarlo. Los bailes y cantos pueden aprovecharse en las clases respectivas, explicando su sentido histórico; sus proverbios en las de moral, sus instituciones consuetudinarias en las de instrucción cívica, sus vocablos arcaicos en las de gramática, su empirismo en las de ciencia, sus leyendas y cuentos, cuando hubiesen pasado a la literatura, en las lecturas auxiliares. Si algún artista, escultor o pintor, hubiese representado sus mitos o escenas características, deberán procurarse reproducciones para enseñarlas a los alumnos, en caso de que no fuese posible hacerlo con el original. Estas aplicaciones del folclor a la enseñanza han sido realizadas, según lo expondré en capítulos oportunos, por países como Inglaterra y Alemania.

He ahí bosquejado en qué consiste «el material didáctico». La elaboración pedagógica de las «fuentes» pondría al alcance del profesor imágenes del territorio

35. Casi todos los mitos y supersticiones indígenas de nuestro país, tienen su equivalente en el folclor europeo. Hasta el *runauturuncu*, el hombre-tigre de los gauchos del norte, no es sino una variante del *loup-garou* de las licantropías satánicas, de que habla el propio Virgilio (Egloga VIII, véase 95-100). El *Asno de Oro* de Apuleyo y las *Metamorfosis* de Ovidio, proporcionan ejemplos análogos.

y de los héroes, representaciones del arte, restos de las épocas desaparecidas, y formaría con ello «el sentido histórico» de sus alumnos, sin el cual la enseñanza es trivial y sin provecho. Hombres así preparados crearían a su vez, fuera de las aulas, «el ambiente histórico» que falta entre nosotros, y que toda nación necesita para que sus hijos se cohesionen y para que la obra colectiva alcance la trascendencia que ennoblece la vida de los pueblos predestinados.

Procúrase por medio de ello crear una visión más completa de las civilizaciones; hacer plásticamente visible la sucesión de las épocas; dar carne a los seres desaparecidos. Sin ello la enseñanza de la historia continuará siendo, como lo ha sido hasta hoy entre nosotros, un relato pueril que no interese durante el curso y que se olvide durante las vacaciones. Con ello el estudiante, aun olvidando la lección cotidiana, ganaría a lo menos para la vida esa capacidad de juzgar los problemas sociales, de comprender la civilización y de imaginar el tiempo, arrancando de las tradiciones aliento de perpetuidad.

Quiérese que el relato no se reduzca a nombres y fechas, sino que el alumno *vea* cómo iban vestidos los súbditos del Inca, cómo los compañeros de don Diego de Roxas, cómo los gauchos de Güemes, cómo los electores de Sarmiento. Quiérese que el alumno distinga *personalmente a* Felipe I, Felipe II, Felipe III, Felipe IV, Felipe V; a Carlos I, Carlos II, Carlos III Carlos IV, Carlos V, esa sucesión de Carlos y de Felipes en el trono de España, en la cual no habiéndolos identificado por el material didáctico, fácilmente se confunden, y llevan a creer, como ocurre en nuestros colegios, que Carlos I, V de Alemania, es el mismo de la primera guerra Carlista (*sic*); o que Carlos IV, el cobarde esposo de María Luisa, el complaciente amigo de Godoy, el cautivo lloroso de Bayona, es el liberal gobernante del siglo XVIII; y que Carlos III es aquel fúnebre predecesor a quien llamaron el Hechizado.

Si la historia se olvida, es por la falta de material didáctico. Si los nombres se confunden es por la falta de material didáctico. Si sus lecciones nos aburren, es por la falta de material didáctico. Si las épocas pierden su significado y los héroes su individualidad cronológica, es por la falta de material didáctico. Y nadie mejor que el Sr. Altamira, en el libro antes citado, ha conseguido mostrar los peligros de una enseñanza mecánica, al repetir aquel malicioso diálogo de Goethe, entre Goetz, señor de Berlichingen, y su hijo Carlos.

Carlos: Aún sé otra cosa....

Goetz: ¿Qué cosa?

Carlos: Jaxthausen es un pueblo con un castillo a orillas del Jaxt, y desde hace doscientos años pertenece, de padres a hijos, a los señores de Berlichingen.

Goetz: ¿Y tú conoces al señor de Berlichingen?

Carlos: (Mira con asombro a su padre, que es el propio señor de Berlichingen.)

Goetz: Creo, en verdad, que con toda tu ciencia no conoces a tu padre... ¿A quién pertenece Jaxthausen?

Carlos: Jaxthausen es un pueblo con un castillo a orillas del Jaxt, etcétera.

La reacción en contra de tan funesta enseñanza servirá, además, para que los futuros ciudadanos comprendan que de una época a otra cambian las formas ex-

ternas de las sociedades, buscando moldes más bellos, más cómodos o más fuertes, y que en eso consiste *el progreso*. Pero servirá, a la vez, para que sepan que el espíritu del pueblo pasa de unas formas a otras, que de cada época se transmite a la siguiente el legado de una creación espiritual, cuyo acrecentamiento constante constituye la obra difícil de la *civilización*. El progreso se realiza en un plano físico y visible, y lo constituyen los medios de producción, de intercambio, de consumo, de gobierno. La civilización se realiza en un plano invisible y metafísico, y finca en la conciencia de la justicia, las concepciones de la belleza, las especulaciones por la verdad. El progreso crea la riqueza material y la fuerza política, pero éstas no son el fin de la vida, ni para el individuo ni para la especie. Ellas son solamente la envoltura protectora para que la obra de la civilización pueda realizarse.

Tal es otra concepción de trascendencia ética y cívica, sobre la cual como antes hiciera con la definición del patriotismo, encarezco la meditación de nuestros educadores. Necesitamos predicársela a las nuevas generaciones argentinas, para sacarlas del innoble materialismo que las ha llevado a *confundir el progreso con la civilización*. Sin esa nueva idea, no conseguiremos ni fundar una patria, ni servir con nuevos dones a la humanidad.

5. CARÁCTER DE LA HISTORIA EN LA ENSEÑANZA: ES EL CENTRO DE «LAS HUMANIDADES MODERNAS»

Hemos visto que la Historia no fue en lo antiguo sino un simple relato literario. En su evolución durante el siglo XIX, autores como Savigny estudiaron el fenómeno social en los textos jurídicos; otros como Taine en las obras de arte; algunos como Fustel de Coulanges en las instituciones religiosas; tales como Karl Marx en los factores económicos; cuales como Bordeau en los cuadros estadísticos que muestran los movimientos impersonales de la vida colectiva.

Semejantes teorías tienden a conciliar sus parcialidades en una Historia crítica y sintética, que tenga de la ciencia la comprobación, de la filosofía las generalizaciones, y del arte el estilo, la emoción evocadora, la pasión dramática y el interés humano. Esta última forma de concebir la Historia es la que conviene a los pedagogos cuando hayan de adaptarla a la enseñanza.

La Historia no es, pues, una ciencia positiva. De serlo, podríamos considerarla como asignatura independiente. Es sin embargo una disciplina eficaz en la educación. Su espíritu se difunde en otras materias; y, al dejar de ser la cronología de los gobernantes o la crónica de sus batallas, para convertirse en cuadro total de la civilización, ha absorbido en su seno un grupo importante de los conocimientos. Se hace historia en todas las asignaturas, o puede hacérsela hasta en la geometría al nombrar a Pitágoras o a Euclides; hasta en la física al hablar del teorema de Newton o de los primeros ensayos de Fulton. Pero la relación directa de la Historia es con las ciencias que estudian al hombre y la sociedad, y que los antiguos llamaban *humanidades*. Al transformarse la Historia y su didáctica, las humanidades han cobrado una nueva perspectiva, de ahí que sea justo hablar del neohumanismo o de las humanidades modernas. Las humanidades con base de latín y de filosofía más o menos escolástica, fueron el núcleo de la educación medieval. En pueblos nuevos y de inmigración, como el nuestro, *la*

educación neohumanista deberá tener por base la lengua del país, la geografía, la moral y la historia moderna. Esta servirá a su tiempo, tanto como la escuela medieval sirviera al suyo, con su latín y su peripato. La enseñanza confesional siguió siendo, al perpetuar su clasicismo, universalista como la Iglesia de la cual dependía y como la época anterior a las nacionalidades, en la cual ambas tenían su origen. En las sociedades modernas, dividida la humanidad en naciones y caída la autoridad pontificia, la escuela es no sólo función sino prerrogativa del Estado, y a éste le corresponde, dado el fin democrático de su escuela, hacer de ella una institución nacionalista. Para eso el camino está en la Historia y las humanidades modernas. Son ellas las que preparan al hombre para vivir en una época y un país determinados.

Con ese criterio, el profesor Hanus de la Universidad de Harvard, en su plan de estudios, hace, fuera del grupo de «Letras», otro especial de asignaturas históricas, que comprende, además de la Historia propiamente dicha, la geografía, instrucción cívica y economía política.[36] Nuestro plan en vigencia es menos complicado; pero, en general, son aplicables a nuestro actual grupo de «Letras» las consideraciones que expondré.

Las asignaturas que se enseñan en nuestros colegios y escuelas, pueden dividirse en tres grupos:

1º. *Cultura física o personal*: que comprende los ejercicios, como el solfeo, la música, la escritura a máquina y a mano o caligrafía, el tiro al blanco, las labores, la cocina, el dibujo, la gimnasia, que tienden a desarrollar una aptitud personal del sujeto, haciéndolo físicamente más apto.

2º. *Cultura humanista o nacional*: que comprende Historia, lenguas vivas, literatura, filosofía, instrucción cívica, economía política, geografía, etc., las que preparan al ciudadano, por el conocimiento de las sociedades humanas, para vivir en la nación a que pertenece, enseñándole las necesidades y recursos de su país y la posición de éste entre los otros pueblos de la tierra.

3º. *Cultura científica o universal*: que comprende aritmética, álgebra, geometría, física, química, zoología, botánica, mineralogía, geología, cosmografía, ciencias matemáticas y físico-naturales, conocimientos utilitarios casi todos, pero los cuales deben enseñar, convenientemente aprovechados, la unidad de la especie y el destino del hombre en la naturaleza.

Los programas del primero y del último grupo, o sea los ejercicios y las ciencias, pueden ser iguales en todos los países, pues el individuo que desarrollan y la naturaleza que estudian son los mismos en todas las latitudes. Mas los programas del segundo grupo requieren en cada comarca una elaboración especial, de acuerdo con circunstancias de ambiente y necesidades políticas, que varían en las diversas naciones. Fuera de éstas, debe tenerse también en vista, como en todo el resto de la enseñanza, razones de orden técnico o pedagógico. Esa elaboración ha de hacerse considerando, ante todo, la conexión de la Historia con las materias afines: *sistematización técnica del plan de humanidades*.

Hemos visto que la Historia ya no es solamente la cronología de los monarcas, ni la descripción externa o política *del progreso*. No es tampoco el relato de una

36. Véase *Planes y programas de estudios secundarios y normales* (Ed. Lajouane, p. 14).

vida más o menos heroica, o la simple dramatización de varias vidas. Es el estudio *de la civilización*, lo cual comprende aquello, y además el idioma, el arte, las ideas, la filosofía, la religión, las creencias, las pasiones, que hicieron surgir cierto estado social en un medio determinado. De ahí que la Historia se conexione estrechamente con la Geografía, la Gramática, la Literatura, la Filosofía, la Religión, el Arte, etc., entre las que forman el grupo de «Letras» o asignaturas históricas. Todas forman un sistema único, puesto que su fin es el conocimiento del fenómeno social, único también. Su división obedece a razones de división del trabajo en las investigaciones y de método en la enseñanza. De ahí que un plan bien elaborado deberá rehacer esa unidad en los fines y en el espíritu de la cultura, relacionando técnicamente unas materias con otras en los programas de la enseñanza.

Relaciónase la Historia con la Geografía, porque el conocimiento de la Tierra nos interesa como teatro de la civilización; el del territorio patrio como base de la nacionalidad.[37]

Este ha de ser intensivo; aquél proporcionado a las relaciones que cada país tenga o haya tenido con las otras partes del mundo. La Geografía no ha de ser solamente instructiva. Ha de ser educativa también. Ha de hacer experimentar en la emoción del paisaje, sugestiones estéticas, y en la formación del patriotismo, sugestiones civiles. Transformadas en material didáctico la pintura, la literatura y la arquitectura, han de dar la revelación de esas emociones, pues relaciónase con la Historia no sólo la Geografía política, la Tierra actual labrada por el Hombre, sino también la Geografía natural. La teoría del medio físico, aplicada por Taine, antes estudiada por Buckle y Montesquieu, y sospechada por los antiguos, es la influencia del territorio sobre la Civilización. No se sabría decir en qué consiste esa influencia, pero existe, en verdad, ese poder caracterizante del lugar sobre el hombre, principalmente allí donde el territorio conserva su salvajez primitiva. Esto podría probar que esa influencia no es sólo fisiológica o material, sino espiritual o psicológica, y depende de las emociones que el paisaje sugiere y que forman en su repetición el carácter de raza.[38]

37. BOUTMY, Emile, en sus *Éléments d'une Psychologie politique du Peuple Americain* (Colín, p. 32) da también gran importancia a la conciencia de un territorio definido, en la formación de la nacionalidad. Es lo que él llama la *Conciencia geográfica*. «C'est pour cette raison –dice– que l'Anglaterre, avec ses frontières nettement dessinées par la mer, a été la prémière en Europe au sortir du moyen âge à se concevoir comme une "nation". L'Allemagne –agrega– vague surface sans limites naturelles, sauf au Sud, et longtemp sans autre voisins á l'est que des peuplades éparses et flottantes, n'a franchi ce stade qu'au XIX siècle.» Esta verdad es evidente. Ángel Ganivet, en su *Idearium Español*, divide las naciones en *insulares, peninsulares* y *continentales*, caracterizando el espíritu de las primeras por la agresión (Inglaterra), el de las segundas por la resistencia (España), el de las terceras por el amor al suelo (Francia). En la formación de la nacionalidad argentina, no será el elemento territorial el que nos desvíe o nos retarde. Este, además de definido, es aquí poderoso. Es el pueblo disperso y heterogéneo el que falla entre nosotros, y sólo podremos salvarnos por la comunidad mental, y una rígida disciplina de ideas, como en otros capítulos demostraré.

38. Yo no he comprendido de la historia de Italia las ciudades autónomas del Medioevo y su vida sensual del Renacimiento y las escuelas locales de pintura que ellas crearon, sino en medio de los paisajes de Lombardía, cuya dulzura floreciera en el Cristo del *Cenacolo* y en la sonrisa de la *Gioconda*; o en los paisajes de la ribera veneciana, ante el cielo húmedo y la onda glauca del Adriático, cuya luz increada glorificó la arquitectura gótico-bizantina de Venecia, la *Assunta* del Ticiano y las *Cenas* del Veronés; o en el paisaje severo y sensual de Florencia, cuya emoción está en los primitivos de la escuela toscana, en la *Piazza* de la Señoría, en la vida de los Médicis, en el *Perseo* del Benvenuto Cellini. Yo no he comprendido tampoco esa formidable mística española, ascética y guerrera a un solo tiempo, resorte de la historia de España, médula de su es-

La Historia se relaciona también con los estudios gramaticales, en su doble carácter filológico y literario. Relaciónase no sólo en cuanto el idioma de un pueblo es la expresión más íntima de su espíritu y el órgano intelectual de su tradición, sino en cuanto la literatura contribuye a la formación del material didáctico con sus poemas, dramas y novelas de argumento histórico, y éstos, a su vez, no recobran su verdadera vitalidad sino emplazadas en el medio y el momento social en que aparecieron. Como en la geografía, el estudio del propio idioma y su tradición literaria, debe ser intensivo. En la cultura general, no se dará a las otras literaturas más que lo necesario para explicar influencias extrañas dentro de la propia: así la italiana en el siglo XVI, o la francesa en el XIX, tratándose de literatura española. No estudiándose entre nosotros latín, los estudios gramaticales deben complementarse con un curso de etimología, como antes se daba, comprendiendo los orígenes preliterarios de nuestra lengua y las raíces griegas, latinas, celtíberas, árabes y americanas, que han contribuido a formarla. En Gramática debe darse más atención y tiempo al enriquecimiento del vocabulario, al uso preciso de las palabras, al dominio del habla y la escritura correctas, que al mecanismo científico de la Gramática y sus reglas. En literatura debe preferirse la historia literaria a la pueril e inútil preceptiva. Por historia literaria se entenderá el estudio de los textos, en su encadenamiento lógico. De ellos se hará surgir, no un precepto, sino una teoría. El precepto literario, que se enseña aisladamente en una suerte de promulgación autoritaria, será más tarde inútil al alumno que tenía talento, y dañoso al mediocre que no lo tenía. Para escribir o hablar correctamente, bastará dar a la función natural del lenguaje el conocimiento del vocabulario y la sintaxis. El gusto literario se formará mejor sobre las obras selectas, leyéndolas y comentándolas, que no en pequeño código del gusto, cuya virtud consiste en estragarlo, y cuyos frutos –¡ay!– suelen ser el lugar común o la claudicante metáfora, todo ello triste literatura y ominosa retórica... Para que un alumno sepa lo que es un buen poema lírico, y cómo ha sido creado –éste, y no otro–, léasele el poema de un verdadero lírico, explíquesele aquello que no comprenda, hágasele discernir la función preferentemente emocional de las palabras en la lírica; pero no se le mande a aprender penosamente un capítulo de don Josef Mamerto de Hermosilla, ni se le ilustre la mejor teoría con los hueros versos del siglo XVIII... La literatura hispanoamericana ha de tener también la función pedagógica de ilustrar *la historia* de España y América como las literaturas latina y griega lo hacen en sus respectivos períodos. El Poema del Cid, por ejemplo, relaciónase con la formación de la nacionalidad y la expulsión de los moros. Los libros de caballería y las novelas picarescas, con la conquista del nuevo mundo. La lírica del siglo XVI, con la dominación española en Italia. La propia cultura gramatical,

tirpe, flor de su espíritu, sino en medio de la cenicienta y ancha llanura de Castilla, cuya emoción la sugiere bien clara, al pensamiento y a la voluntad. En Medina del Campo, desde la Torre ya derruida del Castillo de la Mota, donde murió doña Isabel la Católica, yo he visto pasar, bajo el cielo alto y diáfano, sobre esa tierra trágica, formando uno con ella, las lógicas figuras del Quijote y la caballería, de Santa Teresa y la Inquisición, de Velázquez y su pintura, de Quevedo y sus letras, de Hernán Cortés y la conquista de América, la mística y la picaresca, su cielo y su tierra sintetizándose en figuras heroicas.

aun desde su grado primario, puede servir también para dar al estudiante sugestiones estéticas, morales, cívicas e históricas.

No olvidemos además que la enseñanza gramatical debe defender, en un país como el nuestro, la persistencia del idioma tradicional, acechado por la corrupción cosmopolita, la cual le da una especial importancia desde los grados de la escuela elemental.

La Historia relaciónase en fin con la filosofía, la moral y la instrucción cívica, por cuanto éstas revelan, en la síntesis de los sistemas, las concepciones más trascendentales de cada pueblo, y enseñan a cada generación disciplinas acordes con la tradición de su país, con su situación actual y su destino, que son, respectivamente, consecuencia y prolongación futura de su historia. Debe darse también a la filosofía, como antes dije de la literatura, un carácter preferentemente histórico. La manera dogmática con que antes y ahora se ha enseñado la psicología es tan peligrosa como la retórica en el curso gramatical. El curso de historia de la filosofía, por el cual aboga también Fouillée, ha de mostrar cómo ha evolucionado, a través de las civilizaciones, nuestro concepto sobre la naturaleza, sobre el hombre y sobre la vida. Inclúyase en él, principalmente, los sucesivos sistemas de religión y de moral, mostrando, de paso, la influencia de éstos sobre la sociedad, y de la sociedad sobre aquéllos, como la historia minuciosamente lo describe. La enseñanza dogmática de la nueva filosofía, causará tanto daño como la enseñanza dogmática de la antigua. Un conocimiento más claro de los sucesivos sistemas, da, además, a los hombres, una prudente reserva para con las modas intelectuales y las novelerías pseudocientíficas. En cuanto a la moral en vigor, desde que es un producto de la historia, no necesito insistir sobre su conexión con esta última. Cualquiera de nuestras disciplinas éticas actuales viene del Cristianismo, o de la Reforma, o de la Revolución Francesa, o de nuestra guerra de la Independencia. La moral, que proyectada en el plano metafísico es religión, proyectada en el plano político es civismo. Por consiguiente, la moral cívica no es sino la religión del ciudadano, en la doble limitación de su momento histórico y de su nacionalidad. La Instrucción Cívica es, pedagógicamente, una continuación de la historia contemporánea.

He ahí demostrado cómo la Historia es una con los conocimientos geográficos, gramaticales y morales. Pero fuera del grupo de «Letras» que he llamado de «cultura humanista o nacional», también el de cultura científica puede relacionarse con los conocimientos históricos y filosóficos. Esa relación, tratándose de la psicofisiología, por ejemplo, o de los progresos utilitarios, es evidente. Pero hay en el grupo de la «cultura física o personal», asignaturas que, como el dibujo, las labores y el canto, pueden educar el sentido histórico, cívico y estético. El profesor de canto, por medio de los aires nacionales; el de dibujo, con nociones de historia del arte; el de labores, con láminas de telas y de indumentarias, que fueron, a través de las épocas, la vestidura pintoresca y visible de la civilización.

El concepto que ha de centralizar dichas materias en una sola labor de cultura, debe ser la unidad de los mismos fenómenos sociales y humanos que en ellos se estudie. El propósito de ellos debe ser formar en el individuo la conciencia de su nacionalidad, las condiciones del ambiente en que ha de desenvolverse, los factores tradicionales que contribuyeron a crearlo, y los deberes que lo ligan a la obra de la civilización. Para ello, los planes respectivos deberán relacionar las asignaturas de

cada año entre sí, y las de cada curso con las anteriores, de tal suerte que todas se sumen en una labor solidaria, en vez de restarse en una tarea divergente. Satisfechas tales exigencias teóricas en los programas, los profesores de historia, para hacerlas efectivas en la práctica del aula, deberán, a la vez ilustrar sus lecciones con conocimientos de geografía, de literatura, de artes, de costumbres y de filosofía, relativas a los países y las épocas de sus cursos especiales. Y todo ese esfuerzo, para ser aún más provechoso, deberá contribuir, regido por la Historia, a formar en el alumno la noción de que la escuela le prepara para una generosa convivencia social y nacional, neutralizando un poco el concepto mezquino y sin patria de que la escuela sólo prepara al hombre para los éxitos utilitarios en la lucha instintiva por la vida.

6. EL PLAN DE ESTUDIOS HISTÓRICOS, SIN SACRIFICAR SU UNIDAD INTERNA, HA DE ADAPTARSE A CONDICIONES EXTERNAS

La conexión técnica antes apuntada constituye la armonía interna de un buen plan de humanidades. Pero ese plan deberá también someterse, en cuanto a la extensión y naturaleza de los estudios, a la siguiente elaboración:

a) Adaptación de la enseñanza histórica a cada grado de la cultura, o sea a la enseñanza primaria, secundaria y universitaria.
b) Adaptación de la enseñanza histórica a la capacidad del aula, o sea preparación y aptitud pedagógica del maestro.
c) Adaptación de la enseñanza histórica al criterio de época, o sea la cuestión de los clásicos y los modernos, de los pueblos muertos y el latín.
d) Adaptación de la enseñanza histórica a las necesidades de cada país, o sea la cuestión del nacionalismo y el enciclopedismo.

De este proceso múltiple, las dos primeras adaptaciones, siendo exclusivamente didácticas, afectan a toda la enseñanza: pero las dos últimas, siendo políticas, tocan directamente a la Historia y le dan un carácter especial en la pedagogía, de tal suerte que ellas han sido el campo de las más agitadas controversias.

En el presente parágrafo procuraré definir en qué consiste esa elaboración, reservando para los capítulos finales su aplicación a nuestras condiciones ambientes, pues del éxito de esa elaboración en cada país depende la eficacia de las ideas que, en este primer capítulo, se hallan expuestas sólo como teoría y en un sentido general.

Dada la índole de los estudios históricos, su adaptación a los diversos grados de la cultura produce en ellos cambios mayores que en cualesquiera otra asignatura. A la vastedad del asunto agrégase la falta de criterio preciso en la determinación de los hechos que se ha de elegir, con preferencia sobre otros, para cada programa. Participando la Historia, a la vez del arte, de la filosofía y de la ciencia, su adaptación exige tener en vista facultades complejas del alumno. Así ha de ser más educativa que instructiva en la escuela primaria; instructiva y educativa por igual en el colegio medio; y más instructiva que educativa en la Universidad. Esto

se debe a que, en la enseñanza elemental, el maestro ha de estimular principalmente la imaginación y la sensibilidad, por medio de narraciones biográficas y pintorescas. En la enseñanza secundaria el método se hace más racionalista, sin excluir el estímulo siempre necesario de la memoria y las emociones. Pero ya no basta, como en el grado anterior, el formar, por medio del sentido histórico, la conciencia de la patria, de la civilización y la justicia: aquí el alumno ha de aprovechar esos elementos para razonar, guiado por el maestro, acerca de las luchas civiles y las conquistas espirituales. En la Universidad los términos de la enseñanza elemental se invierten: lo que puede haber de crítica y de ciencia en los estudios históricos, cobra sitio preponderante, con detrimento de la simple emoción literaria.

Paralelamente a estos cambios en el método didáctico y en la índole misma de asignatura tan compleja, su adaptación a los diversos grados de la cultura requiere cambios en la extensión de los programas. La propia vastedad de los fenómenos sociales permite elegir entre ellos el orden de sucesos más conveniente a las ideas que en cada curso se desee formar. De acuerdo con ese criterio, se ha de educar en la escuela primaria la conciencia de nacionalidad; en la secundaria ha de razonársela poniéndola en contacto con el proceso general de la civilización; en el universitario se ha de investigar la verdad histórica, prefiriendo para ello los problemas y fuentes de la propia tradición nacional. Así la primera ha de educar al individuo social y al ciudadano; la última al erudito en historia o al historiador; y la escuela media ha de ser el campo en que se dé cima a la educación del primero y se prepare la del segundo. La adaptación, para ser completa, no se ha de reducir a los planes de estudio, o sea los tópicos del programa, sino que ha de abarcar el material didáctico, el texto de clase y el espíritu del profesor. Ha sido uno de nuestros más fundamentales errores en esta enseñanza el adoptar para nuestros Colegios Nacionales o Escuelas Normales «historias» escritas para cursos elementales de Francia, pues aun cuando las épocas y los temas coincidan, el espíritu de ambas educaciones no puede ser el mismo jamás. La enseñanza histórica en las universidades europeas tiende a educar en el desinterés científico sin mira alguna de patriotismo engañoso; pero la enseñanza primaria es escuela de ciudadanía, así en la extensión de los temas estudiados como en la orientación de su propaganda política.

Si el educacionista ha de adaptar sus programas al grado de la enseñanza, es el profesor quien debe adaptarlos a la capacidad de sus alumnos. De ahí que sean preferibles los programas sintéticos, que indican los tópicos generales y su orientación, dejando al maestro la tarea de desarrollarlos o detallarlos. M. Lavisse, en su Informe antes citado, dice que «el profesor debe elegir los acontecimientos según su propia reflexión, sustrayéndose a la tiranía de la rutina o de los prejuicios en favor de tal o cual orden de sucesos» (p. 95). Este principio de libertad es reconocido en todas partes, en Francia y en Inglaterra principalmente, donde hasta la libertad del alumno es respetada. En Alemania se la restringen; pero es con el objeto de hacerla servir a la predicación nacionalista que ha creado en pocos años la fuerza de aquel país, poniéndolo a la par de las naciones que habían tardado siglos en constituirse. El profesor de Historia, no deberá abusar de esta libertad que se le reconoce. No deberá servirse de ella y de la inocencia juvenil para hacer el proselitismo de sus pasiones. Cualquier parcialidad que no sea la de la patria o la civilización, es en él un error o una cobardía que deberán ser censurados.

No se dejará, tampoco, tentar por sus dotes o su vanidad, convirtiendo la cátedra de historia en tribuna de sus oraciones. Si tolerable esto, en las facultades, cuando se puede hablar como Michelet hablaba en el Colegio de Francia, o en los cursos de propaganda nacional que tienen algunas universidades alemanas, será del todo vituperable hacerlo en la escuela o en el colegio. Una de las malas tradiciones de nuestra enseñanza ha sido esta desvirtuación de la tarea docente por la ampulosidad oratoria. El profesor secundario y el maestro elemental deben rehuir esa vanidad peligrosa. La enseñanza es cosa muy distinta de ellos: es ponerse a la altura intelectual de los que nos escuchan con amor, virtud que consiste en inspirar afecto y en descender desde una gran altura.

Veamos ahora los otros dos procesos de adaptación, en los cuales la Historia sale de la simple pedagogía para invadir los dominios de la política trascendental: tal sucede cuando se trata de saber si ha de estudiarse o no la Historia de los pueblos muertos y sus literaturas, y con qué criterio se ha de enseñar en cada país la Historia de los pueblos modernos.

La existencia o supresión del Latín en los programas de la cultura media no tiene el simple valor de ese hecho aislado, como parecen creerlo algunos de nuestros reformadores.[39]

Suprimir o dejar el Latín, significa, sustancialmente, cambiar todo el carácter de la enseñanza histórica y humanista. El latín fue en las escuelas medievales una materia de utilidad práctica. Hace ocho siglos habríansele aplicado las razones que hoy se aducen en favor de los idiomas patrios o de las lenguas vivas. En la actualidad es sólo una disciplina intelectual; es una escuela de buen gusto literario, de salud castiza, de desinterés personal. Tales son las razones con las cuales se lo defiende. Pero el latín, lo mismo que el griego, no designa, pedagógicamente, el nombre de una lengua muerta. Designa el nombre de la cultura clásica y comprende para ambas su gramática, su literatura, su filosofía, su estética, su historia, en un todo indestructible y armónico. Veremos en los próximos capítulos, el valor que se da a esa correlación en Inglaterra y en Italia. Mantener el latín como gramática simplemente y no enseñarlo en correlación con la Historia Romana, lo cual significa estudiar la historia latina en sus textos, es cosa innecesaria y absurda. Mantener la Historia Antigua, sin la enseñanza subsidiaria e inseparable de sus artes y literatura, es más absurdo todavía. Lección de nombres sonoros y prestigiosos, pero sin ninguna individualidad para la mente del discípulo, se olvidará de ella a la clausura del aula. Una encuesta entre los alumnos de Historia Antigua, en vacaciones o al concluir el bachillerato, aun entre los más aventajados, revelaría en omisiones, olvidos, puerilidades y errores, el tiempo perdido en una vana enseñanza. Por eso en Europa no se practica el estudio de los pueblos clásicos, sin sus literaturas. Estas son el complemento, la clave, la explicación; dan el espíritu que los engendrara y la forma pintoresca que los reveló. Por eso el curso de Historia Antigua tiene un carácter distinto del de Historia Moderna:

39. La discusión del latín suele referirse especialmente a la enseñanza media. Tratándose de nuestro país, a nadie se le ha ocurrido hasta ahora pedir su supresión en las Universidades ni su establecimiento en los planes de la educación común.

aquél es preferentemente filológico; este político. Lo son en la universidad, en los liceos, en los gimnasios; pues tal diferencia es práctica efectiva en todos los Colegios de Europa. Igual cosa, y a mayor abundamiento, puede decirse, de la historia hebrea, de la historia caldea, de la historia hindú, las cuales, además de no sospechar nosotros sus idiomas, ni tener los medios de representar plásticamente sus civilizaciones a los ojos de nuestros alumnos, fueron la historia de los instintos y de las hecatombes, pintorescas en su magnitud, pero inmorales en su detalle o incomprensibles en su transcendencia para la inteligencia de los pobres criollitos de doce años a quienes nosotros solemos imponérsela con nuestra habitual irreflexión. En realidad la historia de los pueblos y de las lenguas muertas, sólo debiera figurar en la universidad.

Si en los liceos de Europa se la enseña, es por tradición histórica de institutos seculares, como los colegios de Oxford o las escuelas de Eton y de Harrow, fundadas cuando la tradición clásica y universalista del Imperio Romano centralizaba aún la vida y la cultura.

Además, la civilización latina ha florecido en los territorios de aquellos pueblos, convertidos más tarde en naciones. El latín explica los orígenes de esos países, cuando Inglaterra era Britania, cuando España era Hispania, cuando Alemania era Germanía, cuando Francia era la Galia, y cuando Italia, cuna de la latinidad, tenía en sede peninsular, la capital del vasto imperio. Entre nosotros, ninguna de esas razones aboga en favor del latín, lo que no implica el separarse de la gloriosa tradición latina. Por eso el latín pasa, con sus textos literarios a la Facultad de Letras, con sus textos jurídicos a la Facultad de Derecho. En el Colegio Nacional no sabríamos enseñarlo ni siquiera como simple disciplina gramatical. Una larga experiencia lo ha demostrado. El espíritu criollo carece de veneración por ese monumento vetusto. El país carece de elementos docentes idóneos.[40] En efecto, la escuela confesional y las universidades teológicas, según veremos en el capítulo V, habían creado entre nosotros una tradición latinista. Esta, de origen colonial, se interrumpió durante la disolución caudillista, de suerte que al reorganizar el país, tuvimos que recurrir para esas cátedras a profesores extranjeros, de la más abigarrada nacionalidad. El improbable licenciado español, el aventurero bachiller italiano, el malogrado doctor francés, ocuparon con frecuencia la cátedra de latín. Todos los que hemos sido alumnos recordamos su clase regocijada. Fuese la improvisada ciencia del maestro, o su acento hilarante, o su blanda senectud que no respetábamos, o nuestro inquieto espíritu, que siendo criollo se embravecía por aquel tiempo de pubertad, lo cierto es que esa hora solía transcurrir entre risas y tizazos, ruido de bancos y músicas en la punta de una pluma… Así se explica que al finalizar el año, nuestro latín se redujese a la *rana rupta* de Phedro o al *quosque tandem* de Cicerón… La deficiencia de tal enseñanza, lejos de mejorar, empeoró con el transcurso del tiempo, hasta ser suprimida, acaso para siempre, por aquel decreto de 1905. Tal supresión

40. La Reforma del Ministerio González, al suprimirlos de los planes actuales, ha dado, en el decreto de 1905, los argumentos en que fundaba la supresión: «1º. Por la carencia del número de maestros necesarios para dar una enseñanza medianamente eficaz, las cuales comienzan apenas a formarse en la Facultad de Filosofía y Letras. 2º. Porque aun con buenos maestros, el criterio de la utilidad relativa de ambas lenguas (griego y latín) no acepta ya emplear en ese aprendizaje una suma de tiempo considerable, arrebatado sin provecho cierto a otras materias más útiles o de mayor eficacia para la vida».

tiene para este informe la importancia de que modifica radicalmente el concepto de la Historia y de la enseñanza. Las lenguas muertas y sus textos son complemento indispensable de la historia antigua, todo lo cual constituye el curso clásico. Sin ellos, la historia de Grecia y Roma se reducen a vaga nomenclatura sin sentido. Por eso yo aconsejo estudiar de los pueblos muertos tan sólo aquello que por haberles sobrevivido se halla al alcance de los alumnos, y ha enriquecido nuestra civilización. Toda otra cosa es tiempo dado a la vanidad del enciclopedismo y a la infidelidad de la memoria. Los que sostienen la supresión del latín serían ilógicos si no apoyaran esta reforma en la historia antigua. Son más lógicos los clásicos que piden complementar la historia de Grecia con su griego, la de Roma con su latín. Estudiar de esos pueblos lo que los ha sobrevivido, es conocer su arte, su mitología, su gobierno y su organización, es conocer también algunas vidas ejemplares, es enterarnos, en suma, de lo que constituye el legado efectivo de su civilización, dejando para el especialista el estudio profundo o la narración cronológica de sus peripecias dramáticas.

La adaptación de la enseñanza a las necesidades sociales de cada país afecta la extensión de los estudios históricos. Hacen esa adaptación Francia, Alemania, Inglaterra, y sólo resulta de ella una variedad de matices dada la semejanza de su origen y de su ambiente europeos. Ellas arrancan de una común tradición: Roma, Grecia, el Cristianismo, los Bárbaros; y al estudiar el proceso de su formación nacional, no se sabe bien dónde empieza la de uno y dónde la de otra. La invasión de los normandos y la guerra de cien años, son historia inglesa y francesa a la vez: la adaptación producirá solamente una diferencia patriótica en la manera de narrar los sucesos. Lo mismo puede decirse, para Francia y Alemania, tratándose de la guerra de treinta años y de la guerra del '70: Richelieu y Mazarino interesan en la Universidad de Berlín, tanto como Bismarck y Moltke en la Sorbona. Igual cosa ocurre con las guerras de Italia en los comienzos de la edad moderna, que interesan a Francia, a España, a Austria y al país invadido, sólo que éste, convertido ahora en nación, narrará los hechos de otra manera que los invasores. Lo mismo, en fin, de las campañas napoleónicas, que son tema en todas las escuelas de Europa, sólo que Francia no puede presentar al héroe y los sucesos, como lo hacen la Inglaterra hostilizada, la España agredida, la humillada Alemania. Respecto de la Historia latina y griega, diremos, por razones muy obvias, que es tradición nacional para casi todas ellas, de suerte que inclúyenlas por ese motivo común en sus planes de cultura general.[41]

Cada país debe tener sus programas y sus propios textos de historia. Y cuando dos países se diferencian más, tanto más distintos serán esos programas. Las invasiones inglesas, por ejemplo, abarcan varios emocionantes capítulos en nuestras escuelas, pues son el origen de nuestra independencia; en cambio no le conceden los manuales ingleses más de tres líneas: para ellos es la aventura de unos

41. La diferencia entre unos planes y otros consiste en que cada nación hace desenvolverse la historia de Europa alrededor de su propia historia. Una circular francesa de 1881, que transcribe Pizard, decía a los maestros: «La historia de Francia queda siempre –y el profesor no deberá olvidarlo– como el centro de su enseñanza y como el punto de partida. De ella sale y a ella deberá volver constantemente».
Y como nosotros los argentinos hemos cometido el error de estar enseñando historia de la civilización europea por textos franceses, proviene de ahí nuestra visión completamente francesa de civilización.

piratas que quisieron hostilizar a las colonias españolas de América, o sea un insignificante episodio en la rivalidad de España y de Inglaterra.[42] Un hecho histórico americano cambia mirado desde Europa; así el hecho histórico europeo, cambia mirado desde América, cuando se lo mira con ojos americanos, y no con lentes de doctor alemán o gafas de político francés. Nuestra miopía nacional prefirió ver con estos últimos, renunciando a la propia visión. He ahí el error de cincuenta años contra el cual necesitamos reaccionar. Contra él hubiéramos reaccionado, sin duda, a haber vivido Jacques y durado su influencia, pues, como me he complacido en demostrarlo en el Capítulo VI, cuando en 1864 le encomendaron la organización de nuestra enseñanza secundaria, él quiso ver este problema como argentino, sólo que no siéndolo y faltándole elementos nativos, su visión resultó incompleta y confusa. Después de tan larga y fatal experiencia, y mejor dotada nuestra propia capacidad, los argentinos debemos realizar esa elaboración de la historia escolar.

La enseñanza humanista, tal como acabo de describirla, queda casi toda por realizarse entre nosotros. En el personal docente falta con frecuencia a los maestros el verdadero concepto de su función. En la práctica de la enseñanza los mejores profesores fallan por la carencia de material didáctico. En los programas no existía hasta la reforma de 1905 el más vago asomo de coordinación técnica. Y en punto al criterio político, carecíamos en absoluto de una verdadera enseñanza histórica nacional, desde que nuestros planes eran la rapsodia de manuales europeos. Esto, aparte de ser peligroso para la conciencia colectiva, ha venido facilitando inconsultas reformas que sólo consistían en adoptar como programa de historia el índice de un texto francés o sustituirlo más tarde por el proyecto de una revista alemana. Dadas las cuestiones de nacionalidad que hoy se plantean, es en el campo de la historia y de las humanidades modernas donde debemos buscar las soluciones didácticas de esos problemas. En él lo han buscado los rusos en Polonia, los alemanes en Lorena, y todos los Estados que han tenido una escuela popular frente a una familia cosmopolita, y aun las viejas sociedades consolidadas y homogéneas que han sabido practicar en aquélla, enseñanzas de civismo y nacionalidad. Tratándose de un país como el nuestro, en el cual se mezclan a las viejas tradiciones tan complejas, nuevas influencias cosmopolitas, la preocupación argentina debió apartarse de los caminos europeos y elaborar un curso propio de historia, de acuerdo con lo peculiar de nuestra fisonomía, con lo inconsistente de nuestro pasado, y lo singular de nuestro porvenir. Cosmopolitas, correspóndenos una enseñanza primaria sistemáticamente argentina; advenedizos en la civilización, cuádranos una enseñanza histórica universitaria encaminada a formar los restauradores de nuestro pasado. Con este criterio he proyectado en el capítulo final, para la enseñanza secundaria, un primer año de la historia de la latinidad; el segundo sobre Europa y la formación de sus nacionalidades, particularizándonos con España que es nuestra prede-

42. Las historias escolares de J.E. Williams y de E.J. Webb ni siquiera mencionan el suceso; y ocurríame con frecuencia en Inglaterra encontrar gentes de escuela que ignoraban en absoluto el hecho de las invasiones y de las banderas cautivas. Alguien llegó a decirme que se trataba de alguna invención mía o leyenda patriótica.

cesora latina; el tercero sobre la expansión de la civilización europea en América, describiendo los imperios indígenas que existían en tiempo de la conquista española; el cuarto, sobre nuestra tradición americana y colonial, estudiando a la vez que sus formas externas, la fusión de los elementos que constituyeron la sociedad de la Independencia; y el quinto sobre la evolución política de la nación argentina. Adoptados tales programas, provisto el material didáctico, animados los profesores por un ideal común, acaso lleguemos a tener esa sistemática enseñanza que es orgullo de los alemanes y razón principal de su grandeza política. Sobre el plan de historia en los gimnasios, Mss. Lucy M. Salomón, en el Informe que presentó a la Comisión de los Siete en Norteamérica, establecía los siguientes caracteres: a) la Historia Universal y General se estudia en tres cursos distintos; b) el trabajo histórico se realiza en correlación con las otras asignaturas del curso, llegando a darle, en cierto sentido una fuerza unificadora; c) dedícase a la Historia el tiempo necesario sería como las otras asignaturas; d) la división de la materia y el método se fundan en la evolución psicológica del niño; e) el método narrativo de instrucción da al niño una impresión viva de la realidad del pasado; f) el curso es completo por sí mismo, y al propio tiempo forma una excelente preparación para el trabajo universitario; g) cada profesor de Historia posee a fondo la materia que enseña. Constituye todo ello, según se ve, un sólido sistema en que se armonizan las exigencias técnicas, didácticas y políticas que acabamos de estudiar.

7. LA APLICACIÓN DE LA HISTORIA Y DE LAS ASIGNATURAS AFINES A LA FORMACIÓN DE LA CONCIENCIA NACIONAL

La aplicación de la Historia y de las asignaturas afines a la formación de la conciencia nacional, es un sistema que, practicado con eficacia por naciones ya constituidas, no tendrían por qué rechazarlo pueblos en formación. Gabriel Monod, catedrático erudito del Colegio de Francia, ha afirmado: «El movimiento nacional alemán, el movimiento nacional italiano, el movimiento nacional checo, el movimiento nacional húngaro, el movimiento nacional eslavo, sí no han sido creados por la erudición histórica, han encontrado al menos en la erudición histórica un poderoso auxiliar, un hogar de excitación, un activo instrumento de propaganda».[43] Nosotros no nos encontramos en condiciones iguales a ninguno de los pueblos mencionados, pero, aunque por causas diversas, nos encontramos en condiciones parecidas. Creo que no esperaremos la sujeción de una potencia extraña de la cual necesitáramos redimirnos, ni una derrota militar como Jena, para hablar de nacionalismo y de redención. No esperemos tampoco que nadie quiera revelarnos si nos hallamos o no en vísperas de un desastre. Bástenos recordar que una cantidad exorbitante de brazos italianos trabaja nuestros campos y que una cantidad extraordinaria de capitales británicos mueve nuestras empresas. En medio de este cosmopolitismo de hombres y capitales, que nos somete a una ver-

43. MONOD, Gabriel, «Les êtudes historiques en France» (véase *Revue internationale de l'Enseignement*, 15 de septiembre de 1889, de Pizard, *op. cit.,* p. 108).

dadera sujeción económica, el elemento nativo abdica en la indiferencia o el descastamiento de las ideas, las pocas prerrogativas que ha salvado. Todo ello nos ha traído a una situación que sería pavorosa si se manifestara con gestos dramáticos, pero que parece próspera, porque su manto de púrpuras extranjeras esconde congojas, en esta silenciosa tragedia del espíritu tradicional.

El momento aconseja con urgencia imprimir a nuestra educación un carácter nacionalista por medio de la Historia y las humanidades. El cosmopolitismo en los hombres y las ideas, la disolución de viejos núcleos morales, la indiferencia para con los negocios públicos, el olvido creciente de las tradiciones, la corrupción popular del idioma, el desconocimiento de nuestro propio territorio, la falta de solidaridad nacional, el ansia de la riqueza sin escrúpulos, el culto de las jerarquías más innobles, el desdén por las altas empresas la falta de pasión en las luchas, la venalidad del sufragio, la superstición por los nombres exóticos, el individualismo demoledor, el desprecio por los ideales ajenos, la constante simulación y la ironía canalla –cuanto define la época actual– comprueban la necesidad de una reacción poderosa en favor de la conciencia nacional y de las disciplinas civiles.

Este cuadro acaso parezca ensombrecido por una pasión pesimista; pero dentro y fuera de las aulas, desoladores signos comprueban su veracidad. En tiempos de Alberdi era el desierto lo que aislaba a los hombres, impidiendo la formación de la opinión pública y de la acción organizada. Hoy es el cosmopolitismo y una atmósfera de ideas y sentimientos corruptores lo que en medios demográficamente densos como la Capital, pone su masa disolvente, e impide, como antes el desierto, la existencia de una opinión y de una acción orgánicas. La política exclusivamente económica que venimos realizando no ha sido suficientemente poderosa como para suprimir el desierto en medio siglo, pero sí lo ha sido para dar a la Capital, populosa y rica, una influencia excesiva sobre el resto del país, de tal manera que catorce provincias viven a su ritmo. Ésta impone los valores políticos, económicos, morales e intelectuales a todo el resto de la República. De ahí que, cuanto aquí ocurra en contra o pro de los intereses argentinos, sea trascendental para la salud de toda la Nación.

Puede decirse que la grandeza aparente de Buenos Aires se ha formado por la agregación fatal de esfuerzos individualistas o egoístas, y de intereses internacionales o ajenos a la nación. El ideal *nacionalista* que es la conciliación de ambos extremos, falta entre nosotros. Bajo las apariencias de un progreso deslumbrante, seguimos, espiritualmente, como en tiempos de la Colonia y de la famosa *Representación de los Hacendados*. La sombra de la Patria, que se exaltara al fuego místico de la Revolución, ha vuelto a ser la imagen borrosa de la víspera. Continuamos ausentes de las funciones cívicas, a las cuales no asiste el vecindario ni en los grandes instantes, como en los días de «cabildo abierto». Vivimos a la espera del barco de ultramar, que antes venía cada tres meses con noticias de Cádiz, y que ahora llega cada día con noticias de Francia o de Inglaterra. Para completar el símil, los doctores siguen representando a los hacendados, y los intereses agropecuarios constituyen la preocupación más cara a los habitantes de la Ciudad. La riqueza y la inmigración la han sacado de su antigua homogeneidad aldeana, pero no para traernos a lo heterogéneo orgánico que es la obra verdadera del progreso social, sino para volvernos al caos originario, cuando en tiempo de los últimos adelantados, aquí se aglomeraban castellanos y vascos y andaluces y querandíes

y criollos y negros y mulatos, entre la ranchería de los fosos y las playas del río. Al igual que entonces, continuamos careciendo de partidos, de ideas propias, de arte y de instituciones.

En medio del ambiente que este parágrafo evoca, presurosamente y sin aliño, la escuela nacional se nos aparece también como un trasplante de instituciones europeas, sin que el pensamiento nativo haya tentado ninguna empresa sistemática para libertarse de las nuevas tiranías que lo deprimen. La guerra por la independencia política obligábanos a empeñarnos más tarde por nuevas guerras en favor de la independencia intelectual y de la independencia económica, en tanto que hoy, al celebrar el centenario de la primera, aun nos sentimos colonia de las viejas metrópolis. Entregado el escaso elemento nativo a la invasión ávida de pueblos heterogéneos, deprimida la tradición americana por los mismos que no supieron embellecerla, corrompido el idioma por la barbarie dialectal de las inmigraciones, privado el país de una iglesia inteligente que hubiera tomado como el clero inglés la dirección moral de su cultura, desprovistos los argentinos de esa aptitud metafísica que salvó del desastre a los alemanes, estimulado más bien el sensualismo criollo por la belleza de sus hembras y la generosidad de su suelo, la escuela nacional debió haber sido baluarte que salvara generaciones argentinas. Pero en vez de meditar sobre nuestras propias realidades, preferimos pedir a las más recientes revistas extranjeras la solución absurda de nuestros problemas peculiares, y así hemos padecido esos programas enciclopédicos, esas humanidades sin material didáctico, esas lecciones por manuales franceses, y toda nuestra vida sin trascendencia histórica.[44] Y el error ha llegado de tal modo a viciar el ambiente, que tal vez se juzgue este esfuerzo de liberación nacional como osadía tremenda o delirante orgullo. Mas los elementos técnicos que entrega este Informe a los educadores, tosca forja, como toda elaboración primitiva, deberán con el tiempo y el concurso de todos perfeccionarse. Dada la vastedad del problema, según se verá en el resto de este libro, sólo la formación de programas, de maestros y de material didáctico genuinamente nacionales, quizá requieran el esfuerzo de una generación.

A los hombres nuevos de nuestro país nos ha tocado vivir en uno de los períodos más difíciles por que haya atravesado la sociedad argentina. Obsesionáronse unos con el fenómeno político, como si él solo compendiara toda la suerte de las naciones. Otros se enorgullecieron de la riqueza como si ella fuese el destino de la civilización. Los menos se refugiaron en el culto silencioso de la belleza, huyendo de las ásperas realidades ambientes. Pero todos, absortos ante el desarrollo material, que a la par colmaba nuestros orgullos o acallaba con sus rumores cualquier protesta, han sentido rodar en la sombra, desde hace varios lustros, las cosas que constituían el alma argentina, de tal suerte que hoy se plantea para algunos espíritus un verdadero problema de restauración nacional. Si éste llega a interesarnos a muchos, tendrán estas generaciones que dividirse entre los que quieren el progreso a costa de la civilización, entre los que aceptan

44. El análisis minucioso del sistema practicado entre nosotros lo encontrará el lector en el Capítulo VI. El Capítulo VII proyecta las soluciones concretas, aplicando a nuestros actuales problemas las teorías aquí sustentadas.

que *la raza* sucumba entregada en pacífica esclavitud al extranjero, y los que queremos el progreso con un contenido de civilización propia, que no se elabora sino en sustancia tradicional.

Para ellos el episodio clásico, de donde he sacado las palabras profundas y oportunas que encabezan las páginas de este Informe.

Refiere Tácito, en el libro II de los Anales,[45] que las legiones de Roma y los ejércitos de Germania encontráronse un día, junto a las riberas del Veser, en vísperas de un combate. Arminio comandaba los soldados de las tribus bárbaras; mientras su hermano Flavio, que tiempo atrás cayera prisionero de Roma, venía al servicio de las legiones enemigas, en las cuales se distinguiera por su fidelidad. El Veser corría entre ambos campamentos, en *Flumen Visurgis Romanos Cheruscosque interfluebat,* dice el historiador. Entonces Arminio pidió ver su hermano, desde la una a la otra ribera del río simbólico que los separaba, y la entrevista les fue concedida. Años atrás, bajo las órdenes de Tiberio, Flavio perdiera un ojo, a consecuencias de una herida. El jefe bárbaro, al verlo, averiguó sorprendido el origen de la cicatriz que lo desfiguraba, y su hermano avisóle el lugar del suceso.

–¿Y cuál ha sido la recompensa? –preguntó Arminio.

–Un aumento de paga, un collar, una corona y otros dones militares –contestó su hermano.

Arminio rióse entonces del vil salario del esclavo; pero Flavio le habló de las ventajas que le esperaban si quería someterse, de las riquezas romanas, de las fuerzas del César. Y contra estas seducciones venales, Arminio le invocó los derechos de la Patria, la libertad de sus abuelos, los dioses, domésticos de Germania... *Ille fas patriæ, libertatem avitam, penetrales Germaniæ, deos...*

La República Argentina, desde los tiempos de la organización constitucional hasta nuestros días se ha desenvuelto con la moral de las palabras de Flavio. Fueron las *Bases* de Alberdi el evangelio de tan peligrosa doctrina.[46] El resobado tema: *gobernar es poblar,* cien veces mentado por quienes no sabrían indicar la página donde lo aprendieron, se tornó absoluto al destacarse del texto originario y del sistema de ideas que lo limitaba. No fue toda error de Alberdi la política de cosmopolitismo sin arraigo y de inmigración sin historia, que de semejante fór-

45. TÁCITO, Cornelio (Annalium, Liber II. 10): «Exin diversi ordiuntur: hic "magnitudinem romanam", opes Cæsaris, et victis graves pænas; in deditionem venienti paratum clementiam; neque conjungem et filium ejus hostiliter haberi "Ille fas" patriæ, libertatem avitam, penetrales Germaniæ deos, matrem preccum sotiam, ne propinquorum et affinium, denique gentis suœ desertor et proditor quam imperator esse mallet».

46. ALBERDI, Juan Bautista, *Organización de la Confederación Argentina* (Nueva edición oficial–Besançon. Imprenta de José Jacquin, 1858. Véase p. 140 y ss.). Lo que Alberdi esperaba del cosmopolitismo, y especialmente de la inmigración anglosajona, eran industrias y prácticas de libertad democrática. Es sabido cuánto se equivocó, pues con el cosmopolitismo y las industrias nos vino la venalidad electoral, que ha hecho perder a la política criolla su belleza romántica. No obstante, Alberdi decía «Crucemos con ellos nuestro pueblo oriental y poético de origen; y le daremos la aptitud del progreso y de la libertad práctica *sin que pierda su tipo, su idioma ni su nacionalidad*. Será el modo de salvarlo de la desaparición *como pueblo de tipo español*, de que está amenazado México por su política terca, mezquina y exclusiva» (p. 143). Como se ve, las circunstancias históricas le hacían incurrir en errores, pero, desde luego, su ideal de cosmopolitismo era diverso del que estamos realizando: tenía por base la conservación de la raza y por complemento, la educación con miras nacionales.

mula se generaba. Fue sobre todo error de sus escribas, error de los que deformaron el pensar del maestro, quienes creyeron que para fundar un gran pueblo bastaba aglomerar una población numerosa. Pero ante las consecuencias que esa política antinacionalista ha comportado, y en presencia de circunstancias adversas que sus propios inspiradores no pudieron prever, llega oportuna la respuesta de Arminio, que opone a las grandezas venales, el nombre de la patria y de sus dioses, las tradiciones en peligro, el espíritu de los tiempos y la tierra que cohesiona a los hombres en comunidad nacional.

Para cohesionarnos de nuevo, para salvar el fuerte espíritu nativo que nos condujo a la independencia, no nos queda otro camino que el de la educación, acertadamente conducido a esos fines. Las humanidades modernas, que enseñan la tierra, el idioma, la tradición y la conducta del hombre dentro de la Nación, ofrecen los instrumentos de esa reforma. Una triple elaboración será necesaria: técnica la primera, para saber *qué* ha de enseñarse; didáctica la segunda, para saber *cómo* ha de enseñarse; política la tercera, para saber *dónde* y con qué fines ha de enseñarse.

He ahí la triple elaboración que este libro procura dilucidar.

Capítulo II

La enseñanza histórica en Inglaterra[1]

En pocas naciones es tan arduo como en la Gran Bretaña el estudio de sus instituciones pedagógicas. Nuestro espíritu latino, fácilmente ocasionado a la generalización racionalista, se desorienta en aquel mundo sin orden visible ni sistemática unidad. Habituados a la simetría de nuestras instituciones armónicas, nos sentimos sin rumbo en el aparente caos de sus escuelas, que son de por sí órganos eficaces de cultura, pero que no forman en su conjunto mecanismo de centralización y plan burocráticos. Creadas por iniciativas particulares, más que por providencias del Estado, es su característica mayor esa anarquía de formas, engañosa para quien no hubiera percibido en todas ellas la pauta de sus disciplinas morales. Tal individualización libertaria llega a diversificar no solamente entidades similares, sino, dentro de cada una, los institutos que las constituyen, y hasta las cátedras que funcionan en sus aulas. Es que formadas, como todas sus instituciones políticas, por el lento trabajo de las generaciones, cobraron el desorden de una selva espontánea, y si bien esto privó a Inglaterra del espíritu renovador que hace de otros países el campo de las experiencias más audaces, quizás esta misma lentitud rutinaria dio a sus conquistas la firmeza de ciertas formaciones geológicas y la íntima fecundidad de las tierras aluviónicas.[2]

1. Desde el presente capítulo hasta el V inclusive expongo la parte propiamente informativa de mi *enquête* europea, o *encuesta*, como debe decirse. Es siempre grato a un escritor el poder afirmar que sacó del osario de voces anticuadas un vocablo útil, y lo lanzó a la circulación. Hace algunos años, yo tuve la suerte de descubrir la voz *requesta* en el *Cancionero de Baena*, y por ella la palabra *encuesta*, que publiqué por la primera vez en *La Nación*. Siendo la traducción estricta de *enquête*, sobado galicismo que creíase insustituible, el término de mi hallazgo ha cundido, y hoy lo emplean algunos escritores en España y América. Tal vez podrían reducirse a casos semejantes casi todos nuestros barbarismos, pues la pobreza del español, admirable idioma, es sólo socorrido argumento para los que ignoran por igual la lengua propia y las ajenas. (Sobre *encuesta* véase el Dic. de la Academia y sobre *enquête* el Dic. francés de Littré.)

2. Siguiendo la costumbre ya consagrada entre nosotros, he adoptado el nombre de «Inglaterra» para los diversos pueblos que constituyen la Gran Bretaña. Pero es sabido que si tal nombre abrevia, en el Río de la Plata, la denominación del Reino Unido, en la vida interna del imperio subsiste aún el recuerdo de viejas rivalidades. La designación de *inglés* no es grata en Escocia ni en Irlanda. El profesor Medley, de la Universidad de Glasgow, me decía que siendo él nacido en Inglaterra, sus colegas escoceses de la Universidad lo consideraban extranjero. Algunos habían intentado fundar, frente de su cátedra de historia británica, otra de historia escocesa.

1. DIFICULTADES QUE HAY PARA CONOCER LAS INSTITUCIONES INGLESAS

La famosa *Comisión de los Siete,* enviada a Europa en 1896, por la Sociedad norteamericana de la Historia para estudiar la enseñanza de esta asignatura, señalaba en la parte de su informe que se refiere a Inglaterra, esa misma falta de sistema en la organización general y de uniformidad en los métodos pedagógicos. Ellos tuvieron que chocar, a su turno, con otra dificultad no menos grave: la relativa confusión, a lo menos en el orden administrativo, de los tres grados de la enseñanza –el primario, el secundario y el universitario–, que en los Estados Unidos, lo mismo que en la República Argentina, guardan más coordenada separación.

Yo deseo que las observaciones realizadas por mí en el extranjero no queden reducidas a la estéril mención de hechos extraños; por otra parte, algunas de ellas antes consignadas en libros yanquis o europeos, que se ha de ver citados en el transcurso de estas páginas. Gustaríame vivificar tales hechos por la comparación con los similares de nuestro país, a fin de fijar las orientaciones que, en mi sentir, nos correspondan, pues toda otra cosa es divagación libresca y fácil, que defrauda el verdadero objeto de los trabajos de este género. Pero tal comparación será de todo punto imposible, tratándose de dos pueblos tan desemejantes como el argentino y el inglés, si no se procura, previamente, poner un poco de claridad en aquel caos, y acordar, al menos, el significado de sus nomenclaturas.

La Universidad fue en Inglaterra autónoma desde sus orígenes, y caracterizóse, como las de Oxford y Cambridge, más por su orientación educativa que por fines de especulación profesional.[3]

La enseñanza secundaria ha estado siempre a cargo de escuelas llamadas *Public Schools*, aunque no pertenecen al Estado, y que como las de Harrow o de Eton, tienen por uno de sus principales fines la formación del carácter.[4]

La enseñanza primaria hallóse también a cargo de una multitud de pequeñas escuelas, congregacionales o laicas, pero casi todas de fundación particular, a las cuales el gobierno procura dar ahora una orientación sistemática, dentro de esa misma tradición ética que es patrimonio de la enseñanza británica.[5]

3. Quienes deseen conocer ese aspecto de la vida social e intelectual de una Universidad inglesa, deben leer el libro de Algernon Stedman (B.A.), *Oxford, its Social and Intelectual Life* (Londres, Trübner & Cº, 1878). En la página 131 dice: «In Oxford the life of England is reflected. All national questions finds its echo here». Y en la pág. 130: «A man with an Oxford degree posses a great element of success, and a University course is still justly regarded as the most potent means of general education which England can offerd». Y otros pasajes habla de la influencia que la educación oxfordiana ha ejercido en la vida pública de Inglaterra.

4. WILLIAMS, Fisher (M.A.), en su libro sobre la escuela de Harrow, de la conocida serie del editor Bell sobre *The Great Public Schools*, define esa función de las escuelas secundarias inglesas con las siguientes palabras: «Another result of Public School conditions is that, for the majority of boys, the training of character, rather than direct teaching, is aimed at» (p. 8, George Bell, Londres, 1901). La edad de los alumnos que frecuentan las «Public Schools» varía de los 12 a los 19 años.

5. Esta orientación uniforme ha sido magistralmente señalada por el Board of Education, en el libro que lleva por título: *Suggestions for the Considerations of Teachers and Others Concerned in the Work of Public Elementary Schools*. Este libro debiera ser conocido por cuantos en nuestro país tienen a su cargo los intereses de la enseñanza primaria. Yo pude conseguirlo por gentileza del Ministro de la República Argentina, señor Domínguez, que con tantas atenciones facilitó el cumplimiento de esta misión durante mi residencia en Londres.

Esa tendencia preferentemente educativa, tradicional en los tres órdenes de la enseñanza inglesa, acentúase, naturalmente, tratándose de la Historia. Esta es, en la enseñanza primaria, asignatura que tiene por objeto despertar las facultades imaginativas del niño y el sentido de la vida social; es, en la secundaria, el resorte moral de sus grandes vidas, o elegante diletantismo en la formación del gentleman de Eton o de Harrow a fin de que pueda lucirla más tarde en salones y parlamentos; y es, en la universitaria, especialización de políticos, o auxiliar de los altos estudios clásicos, cuyos textos cobran sentido de realidad humana al evocar por la Historia el carácter de sus autores y las condiciones de ambiente donde aparecieron.

Pero si nuestro espíritu latino según antes dije, ocasionado a la generalización racionalista, encuentra cierta unidad en esa comprensión ética y educativa de la Historia, en cambio el espíritu menos agudo en sus observaciones señalará que la unidad se rompe en la práctica pedagógica, por la anarquía en los métodos, por la diversidad de extensión en los planes, por la variedad de criterio con que se valora la importancia de los sucesos, por la varia capacidad de los maestros, y por el sustancial individualismo que reina en el gobierno interno de las escuelas. Algunas breves explicaciones aclararán este concepto.

Las instituciones escolares de Inglaterra se individualizaron unas veces por necesidades regionales, otras por tradiciones de su vida interna, y las más por influjo virtual de los hombres que las prestaron su pensamiento. Dos universidades como las de Oxford y Cambridge, tradicionalmente llamadas «las universidades hermanas» –*the sister universities*– en razón de sus orígenes medievales, son semejantes pero no son idénticas. Bastaría para demostrarlo, el recordar la diferente nomenclatura de sus jerarquías, el diferente mandato de sus autoridades, el diferente número de sus colegios.[6] La corporación gubernativa, por ejemplo, llámase en Cambridge *Senate,* y *Convocation* en Oxford; y el «Vicechancellor» es nombrado en Oxford por el canciller entre los directores de los colegios *(Heads of House),* mientras en Cambridge es elegido por el Senado. El número de Colegios en Cambridge es de dieciocho, en Oxford de veintidós; y estos se diferencian entre sí por la fecha y razón de sus fundaciones, por la arquitectura de sus edificios, por el precio de sus pupilajes, por el espíritu de su enseñanza. De entre los propios Colegios de Oxford, podría recordar para diferenciarlos, a St. Mary Magdalen College, fundado en 1455 por el Obispo Waniflete, y a Balliol College, fundado en 1260 por John Balliol, cuyo hijo fuera Rey de Escocia. El primero es glorioso por la resistencia que sus *fellows*[7] opusieron en 1688 al rey Jacobo II, que pretendía influir en la elección de su Presidente, en tanto que el segundo cuenta en su historia maestros como Wicleff y discípulos como Matthew Arnold y Adam Smith. Este pasado parece justificar las siguientes palabras del ya citado Stedman: «Al-

6. *The Student's Hand Book*, obra que se publica con los programas anuales de Oxford y Cambridge, dará a los que deseen obtenerla una idea completa de los estudios y organización de estas universidades.

7. Tal es el nombre que se da a los que tienen a su cargo la función efectiva de la enseñanza dentro de los colegios. Elígese generalmente entre los más distinguidos graduados de la institución, y en lo antiguo exigíaseles el celibato y la residencia. Los *fellows* asisten, en el gobierno del colegio, al Director, funcionario que ellos mismos designan por elección.

gunos *Balliol-men* se caracterizan por su afectación de intelectual arrogancia combinada con cierto desapego por las amenidades de la vida». Y si esto es verdad, el espíritu de su enseñanza se aviene con su casa antigua y monacal, donde en el silencio de los grandes patios, las trepadoras de hojas violadas visten con su ingenua alegría la vetustez de las piedras. A Magdalen, por el contrario, frecuéntalo una clientela de elegantes discípulos; su enseñanza brillante hacía decir a Stedman que los términos *magdalenman* y *dilettante* fueron hace algún tiempo sinónimos; y bien encuadra todo eso en el más bello edificio de la ciudad, entre los muros que lavan al rodar las apacibles aguas del Cherwell; con su legendaria torre gótica donde al caer la tarde cántase, en un viejo latín, cantos litúrgicos; y con sus románticos jardines, donde el esfuerzo del estudio debe de ser, no tarea de claustro, sino delicia de Arcadia.

Lo que se dice en cuanto a la individualización de los *colegios,* que son internados universitarios, podría decirse de las *escuelas,* internados de segunda enseñanza. Las hay en Heilebury, en Winchester, en Charterhouse, en Rugby, en Harrow, en Westminster, en Eton, y denomínanse todas apelativamente, *public schools*. Fisher Williams explica esta designación, y define sus caracteres. El adjetivo de «públicas» no aclara nada sobre ellas. No están abiertas a todo el mundo, ríndese un examen para ingresar, págase una pensión en sus cursos, y el Director tiene facultades discrecionales para admitir o rechazar alumnos. El Parlamento ha legislado con respecto a ellas; pero el Parlamento goza de ese derecho sobre muchas instituciones privadas. Ninguna autoridad oficial gobierna directamente en las *schools,* ni viven a expensas del tesoro fiscal. Fueron fundadas por particulares, y dependen de una entidad ideal que se prolonga a través de los siglos y las administra.[8] Son públicas estas escuelas –dice– porque han desempeñado y desempeñan todavía un gran papel en la vida nacional. «Son en gran parte el resultado del carácter británico y ellas a su turno, han influido sobre el carácter británico.» Las palabras que anteceden harán comprender cuánta energía se reconoce en Inglaterra a las fuerzas morales, y cómo no es posible encasillar en fórmulas burocráticas la obra que tales fuerzas generaron.

Nacida y formada cada una de las *Public Schools* en diferentes circunstancias, y dotados sus directores de la facultad de confeccionar sus planes de estudio, huelga decir que la enseñanza se diferencia mucho entre ellas. La injerencia que en ellas tienen las universidades de Oxford y de Cambridge, en cuanto hay alguna conexión de las escuelas y los colegios, o sea entre el aula secundaria y la superior, no alcanza a imprimirlos sino una vaga unidad. Esa injerencia tiene por principal resorte la presencia de maestros universitarios en los tribunales escolares, pero no habiendo, según se ha visto, unidad alguna en la Universidad, no puede ésta llevarla a los otros órdenes de la educación. Eran, pues, asaz justificadas las quejas de la Comisión de los Siete, cuando decía que hay en la enseñanza de la Historia

8. Este hecho de la fundación tiene importancia. El recuerdo de sus orígenes renuévase en cada aniversario, como pidiendo a su pasado de siglos fuerzas de perpetuidad. El Director de Harrow, v. gr., el día de la fundación, dice a su población harroviana: «In the year 1571 Queen Elizabeth granted letters patent and a Royal Charter to John Lion, of Preston, in the Parish of Harrow-on-the-Hill, for the foundation of a Free Grammar School at Harrow», etcétera, etcétera.

de Inglaterra «una gran falta de sistema y de uniformidad en los métodos». Quejábanse también los comisionados norteamericanos de la falta de libertad que tiene el visitante para ver la clase en trabajo. «Parece que una ley tácita –decían– establece que la clase de un Profesor es como un castillo inaccesible, de ahí que no sea fácil verlo funcionar.»[9] Pero es necesario recordar que el espíritu de la educación inglesa se ha removido un tanto en los últimos diez años, y la Comisión de los Siete fue enviada en el invierno de 1896. De mí, por lo contrario, sé decir que guardo una señalada gratitud por la gentileza con que funcionarios y profesores me sirvieron.[10] En las universidades sobre todo, en Oxford, en Glasgow, en Cambridge, sólo encontré las obsequiosidades del gentleman junto a la ciencia de sus sabios. Otro tanto en Londres, donde por orden del County Council, numerosas escuelas me abrieron sus aulas.[11] Y si después de mis propias observaciones, puedo ratificar el juicio ajeno de que la rutina ha dejado a los ingleses, en punto a la enseñanza de la historia, muy a la zaga de la obra orgánica realizada por alemanes y franceses, no es menos cierto que su anarquía es sólo externa, de individualismo en la aplicación pedagógica, pero que hay un sistema interno, por su sentido ético de la civilización y por el valor educativo que se asigna a la Historia.

2. INFLUENCIA QUE ESO TIENE EN LA ENSEÑANZA HISTÓRICA

James Welton, profesor de Educación en la Universidad de Leeds, tratando de la enseñanza de la historia en Inglaterra, dice que en las «grandes escuelas públicas»[12] la introducción de la Historia como asignatura definitiva, sólo data desde los programas del Dr. Arrold en la escuela de Rugby (1828-1842). En las escuelas primarias la Historia fue prácticamente desconocida antes de 1875. Entonces enseñábanla solamente, como tema especial, a unos cuantos estudiantes elegidos.

9. Véase p. 160 y ss. del Informe «La Historia en las escuelas secundarias de Inglaterra», por George L. Fox. La cita se refiere a la edición argentina, cuya edición mandó hacer nuestro Ministerio de Instrucción Pública, en 1904. El autor refiere a esta edición sus notas, a pesar del notorio descuido con que lo realizó su traductor, por ser ésta la que se halla al alcance de nuestros educadores.

10. Creo de mi deber mencionar aquí, especialmente, los nombres de Mr. Arthur L. Smith, antiguo *fellow* de Balliol College; R.B. Mowat, de Corpus Christi College; H.W.V. Temperley, de Petershuse; Dudley J. Medly, de la Universidad de Glasgow; Martin Hume el conocido hispanista inglés; y A.E. Twentyman, Bibliotecario de Board of Education, el más amable de todos, bien que a todos debo aquí mi reconocimiento.

11. En el Departamento de Educación del County Council, de Londres, diéronme unas tarjetas de introducción para las escuelas que les están subordinadas. Eran verdaderas órdenes, y sirva de ejemplo esta que conservo, destinada a *The Acland Higher Elementary Boys School:* –«Please allow the bearer D. Ricardo Rojas to see the work of your school on any day, any week and afford him every facilities for obtaining the information he desires. *R. Blair*, Executive Officer». Siendo tarjetas impresas, en las cuales sólo había que llenar los nombres, quiero creer que no se trataba de una deferencia sino de una costumbre. Para escuelas sobre las cuales el Country Council no gozaba de jurisdicción directa, aunque sí del derecho de inspección, diéronme otras cartas, si no imperativas, muy eficaces. Así en King'Street School fundada por una donación particular, su Director, el Rev. Smith, hízole visitar al comisionado argentino sus clases de historia; y si éste lo recuerda es para contrapesar las aserciones del comisionado yanqui.

12. Cuando se encuentre en este Informe la designación de «grandes escuelas públicas» o «escuelas públicas» solamente, recuérdese lo dicho en el parágrafo anterior acerca de las *Public Schools*, una de las cuales es la de Rugby. A ellas se refiere el profesor Welton en su libro *Principles and Methods of Teaching*, cuyo capítulo X desarrolla la idea de lo que debe ser la enseñanza de la Historia.

En 1875 la Historia se convirtió en una de las clases de opción; pero fue la menos favorecida por los alumnos, entre esas materias. En 1899, cuando las estadísticas mostraron que sólo el 25% de los alumnos seguía los cursos, mientras el 95% tomaba Geografía y el 60% Gramática, se la incluyó, para el año siguiente, como una de las materias comunes que debían, obligatoriamente, enseñarse en las escuelas primarias.

La Historia es, pues, una asignatura advenediza en los programas primarios y secundarios de Inglaterra. Lo es en Inglaterra, como en otras naciones de Europa; y ya veremos al tratar de Francia cómo se nos presenta allí bien claro el proceso de ideas que determinó su entrada en las escuelas. El triunfo de los ideales democráticos en el orden político y un nuevo concepto de la civilización en el campo de la filosofía, crearon de consuno la necesidad de enseñar al pueblo su pasado y darle a conocer las normas de la vida civil. Pero al intentar realizarlo, chocóse en Inglaterra como en Francia con la falta de profesores competentes y de material de enseñanza, o sea las mismas deficiencias con que tropezamos nosotros. La Historia es una asignatura que en el aula requiere, más que ninguna otra, el espíritu apasionado y vivificante del profesor, y es una asignatura en la que el libro no guarda, como en las materias científicas, la cifra definitiva de la verdad, sino un variable resumen de hechos, que necesita el comentario del maestro y excluye la aprehensión mnemónica por parte de su discípulo.

A salvar esta radical deficiencia aplícanse hoy muy selectos espíritus en las diversas naciones. Dado el régimen individualista de las *public schools* en Inglaterra, los progresos han de ser en ellas lentos y parciales. En cambio, ideas más centralizadoras parecen abrirse camino en la enseñanza primaria, procurando un espíritu común que unifique su orientación moral y democrática. Síntesis de ese nuevo pensamiento es el libro *Suggestions*, antes nombrado, en el cual el Board of Education define el objeto de la escuela primaria, la función del maestro dentro de ella, y el carácter de las diversas asignaturas. No es un plan mecánico y presuntuoso, como los que aquí se acostumbra, sino una serie de consejos a los maestros, a fin de que ellos, dentro de la libertad que en el mismo documento se les reconoce, procuren realizar el ideal pedagógico que el gobierno plantea, después de oír a sus pensadores y consultar las necesidades de la sociedad británica.[13]

Los caracteres de esa enseñanza general concrétanse en diversas máximas que entresaco de la parte preliminar de las *Suggestions*. En todas ellas se ratifica el propósito de dar más valor a los elementos vitales que a los mecánicos, a los hombres que a los libros, a la verdad del aula y de la calle, más que a la huera fórmula de los planes escritos. La «condición esencial de toda buena educación –dice– debe fundarse en la completa aptitud del maestro para su trabajo» (p. 14). Luego define la naturaleza de su labor en estos términos: «La obra de las escuelas públi-

13. Si acaso es posible simplificar en líneas esquemáticas los organismos escolares de Inglaterra, adoptaría, para la mayor claridad de mi trabajo, este cuadro que dábame una tarde en Londres Mr. Bunting, Director de Acland School: 1º las *Ordinary School*; de 3 o 5 años a los 14; grados elementales. 2º Las *Higher Elementary School*, o escuelas superiores; hasta los 15 años; cursos que equivalen en sus últimos grados a los primeros de nuestra enseñanza media. El objeto de esta escuela es dar una preparación general para la vida, como entre nosotros. De ella salen generalmente los alumnos a iniciarse en algún trabajo, y los menos suelen pasar de ella a las Escuelas Técnicas especiales o a las Escuelas Públicas (Secundarias). De las escuelas públicas pásase a las escuelas militares o a la universidad.

cas elementales es la preparación del escolar para la vida. El carácter y el poder de adquirir nuevos conocimientos, son útiles lo mismo para las más bajas que para las más altas empresas» (p. 15). El Board da sus consejos en la esperanza de que sean útiles, pero esto sin excluir otros métodos buenos que cada maestro quiera adoptar. Por el contrario desea que la experiencia personal de los maestros permita la revisión de su actual trabajo. «La única uniformidad de práctica –dice también– que el *Board of Education* desea ver en la enseñanza, es que cada maestro piense por sí mismo. Ningún maestro puede enseñar con éxito –agrega– siguiendo principios en los cuales no cree» (p. 6). «La educación del niño debe ser útil para él mismo, y convertirlo a la vez en excelente ciudadano de la colectividad: una enseñanza pobre o mecánica malogrará a un tiempo ambos propósitos» (p. 5). Y como si todo esto no fuese ya suficientemente explícito, concreta más aun cuando dice: «el objeto de la escuela es *la educación* en el amplio sentido de la palabra.[14] El objeto de la escuela inglesa es, según se ve, el despertamiento de las aptitudes orgánicas, la disciplina de la observación y del juicio, el sentido de la realidad en las cosas, de la claridad en las ideas, de la elegancia en la expresión de las ideas, todo ello expresamente indicado en otros pasajes de la obra cuyos comentarios son estas líneas. Con semejante concepción de la escuela primaria, ahora veremos lo que resulta en ella la enseñanza de la Historia, asignatura educativa por excelencia.

3. NUEVAS TENDENCIAS EN FAVOR DE LA UNIFORMIDAD Y DE LA INTERVENCIÓN DEL ESTADO EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA

Destínase el presente parágrafo a traducir de las *Suggestions* todo el capítulo referente a la Historia. Muéveme a ello el designio de dar a conocer entre nosotros un documento importante en su sobriedad y de hacer ver cómo en Inglaterra las más nuevas ideas sobre enseñanza histórica, empiezan a invadir hasta el rutinario campo oficial.

«En las escuelas de los diversos grados, dice, la enseñanza de la Historia está erizada de dificultades. La más grave entre todas es el acertado desenvolvimiento de la materia, la duda que aún envuelve muchos acontecimientos pretéritos, y las controversias que originan no pocas de las cuestiones históricas. Además, en la escuela elemental el problema está complicado por la necesidad de dar una instrucción que no sea superficial, pero que, en la simplicidad de su carácter, sea interesante y comprensible para quienes, por necesidades de su vida, deban abandonar las aulas a una edad temprana. Por otra parte, la gran mayoría de los maestros en las escuelas primarias no han tenido oportunidad de realizar personales investigaciones, y acaso ni siquiera han podido disponer del tiempo y la ocasión necesarios para leer las obras de historiadores que las escribieron de acuerdo con las fuentes originales, y que, por consiguiente, deben conformarse con dar conocimientos

14. «The purpose of school is education in the full sense of the word.» Véase p. 7 de las *Suggestions*. Insisto en llamar la atención sobre la importancia de tales conceptos, por tratarse de un documento oficial, de índole no frecuente en Inglaterra.

adquiridos en manuales de reconocido valor. Es importante para el maestro, lo mismo que para el alumno, saber cuáles son las fuentes de conocimiento de determinadas épocas de la historia, cuando se piensa que ellos deben aceptar una información que les llega desde esas fuentes capitales, a través de largos caminos.

»A despecho de todas estas dificultades, hay poderosas razones para que se dé un importante lugar a la Historia en el programa de todas las escuelas.

»En primer lugar, todos los niños y niñas de la Gran Bretaña tienen, por el mero hecho de su nacimiento, ciertos deberes y derechos que un día u otro ellos ejercerán, y es la tarea de la Historia mostrarles cómo esos derechos y deberes se han formado. Cierto que en las escuelas elementales tales cuestiones no pueden ser sino ligeramente tocadas, pero cuando los alumnos no sean tan excesivamente jóvenes, enséñese lo que ellos deben a los antepasados que obtuvieron la Gran Carta de las libertades inglesas y sembraron los gérmenes de los cuales ha nacido nuestro Parlamento moderno.

»Igualmente por las lecciones de la Geografía, los estudiantes saben que la Gran Bretaña es un país entre numerosos países. Por consiguiente, es importante que por las lecciones de historia aprendan algo de su nacionalidad, y de lo que a ellos los distingue entre los otros pueblos. Ellos no podrán comprender eso, quizá, pero al menos enséñeseles cómo la nación británica llegó a su poderío, y cómo la Metrópoli materna fundó, a su turno, pueblos hermanos al otro lado de los mares. Los acontecimientos principales de este proceso, convenientemente desarrollados, pueden formar un tema lleno de interés para todos los jóvenes ciudadanos del Imperio Británico.

»Una razón más importante para la enseñanza de la Historia es, dentro de cierto límite, que ella ofrece mayor campo para mostrar la influencia ejercida por las grandes personalidades en el sentido del mal o del bien. Nadie niega que nuestros escolares tienen ejemplos que proponerse, para imitar o censurar, en los grandes hombres o mujeres que han vivido en lo pasado. Durante la enseñanza elemental la dificultad para el maestro consiste en elegir entre la confusión de tantas personalidades; pero ciertos nombres de los más salientes, y no todos propios de nuestro país, deberían ser familiares en los labios de nuestros alumnos.

»En las escuelas y en todas partes, la enseñanza de la Historia ha sido antes de ahora reducida a un simple relato de guerras y de batallas, narraciones de los hechos de grandes reyes y nobles, y no se ha detenido suficientemente en la vida del pueblo, como un conjunto. Por consiguiente, debe tenerse cuidado de que las lecciones de historia se ocupen de los triunfos de la paz tanto como de los de la guerra; y por esta razón hechos como el descubrimiento de América, la invención de la imprenta, la abolición de la esclavitud y los cambios recientes operados en la vida por los descubrimientos científicos, deben tener un lugar importante en cualquier plan bien desarrollado de historia.

»Al hacer sus programas, los maestros deben tener en vista las limitaciones impuestas por las circunstancias y recordar que ellos han de tratar solamente con niños cuya edad no pasa de catorce años. Por consiguiente, no es posible incluir nada más que los rasgos salientes de nuestra evolución insular. Así como en la enseñanza de la Geografía no debe usarse mapas sembrados de nombres, así en la de Historia debe pasarse por alto los hechos y personajes de subalterna importancia, y el maestro debe detenerse a fijar en la mente de sus discípulos las

grandes obras de los principales actores en lo pasado. Un maestro que haya hecho especiales estudios en esta materia, podrá, con propiedad, incluir en su programa temas que le permitan provechosas lecciones sobre la historia de otros países.

»Queda para los maestros que han decidido a cuáles temas desearían dar especial interés, el considerar, teniendo en cuenta las circunstancias particulares de cada escuela, cuál es la mejor manera de enfocarlos, de hacerlos claros e inteligibles, y últimamente, la manera de asegurarse de que su impresión pueda ser permanente. El profesor sabio necesitará una gran discreción al suministrar datos que deban ser aprendidos de memoria en los primeros años, pues la idea abstracta del tiempo no puede ser comprendida por niños demasiado pequeños, y la mera repetición de las fechas es un estéril ejercicio. En los últimos períodos, solamente las más importantes fechas deben ser entregadas a la memoria, y éstos deben aprovecharse como centros alrededor de los cuales, aproximativamente, se agrupen acontecimientos sincrónicos.

»En todo los grados de esta enseñanza las ilustraciones pictóricas son de mucho valor; pero los adultos son ocasionados a pensar que las pinturas hacen en la mente de los niños más impresión de la que en ellos produce realmente, cuando al principio un mal boceto dibujado por el maestro en el pizarrón y luego copiado por la clase, es más efectivo que una estampa asaz primorosa. Cuando el niño se hace más grande, los retratos de eminentes hombres y mujeres, dibujos de cosas inanimadas pero de interés histórico y, a ser posible, representaciones de grandes escenas de la historia, pueden contribuir a dar realidad a la enseñanza. A esta altura, los mapas y planos prestarán grandes servicios, y ninguna oportunidad debe perderse cuando se trate de relacionar las lecciones de la Historia y la Geografía.

»Pero, aun cuando las ilustraciones son muy útiles, nada llama tanto la atención de un niño o niña inteligentes como el visitar, bajo cuidadoso guía, sitios actuales asociados a la memoria de un grande hombre o a grandes hechos del pasado. En numerosas partes de Inglaterra tales sitios están al alcance de nuestras escuelas, y es de esperarse que se aprovechará la ventaja de las disposiciones reglamentarias que autorizan dichas visitas.

»Es de desear que algunos de los pasajes elegidos para las clases de recitado, tengan relación con los estudios históricos que paralelamente se realicen, y un uso parecido debe hacerse de los cantos. Los aniversarios nacionales deben ser igualmente aprovechados para revivir los más nobles recuerdos históricos. Los temas para las composiciones deben asimismo ser tomados de las lecciones de historia, cuando se trate de los más adelantados alumnos.»

Grados elementales

«Se ha dicho muy bien que la historia inglesa debiera ser patrimonio de la infancia. Sus caracteres e incidentes debieran tener el encanto de una fábula que fuese no sólo interesante y verdadera, sino también personal respecto del alumno, de modo que arraigara en su pensamiento. La Historia así tratada no sería una carga, pues el niño estaría siempre ansioso de conocerla.

»Las narraciones ilustradas destinadas al uso de las escuelas infantiles prepararán el camino para similares métodos, cuando se enseña historia a los más jóvenes. Cuentos sacados de los viejos romances dados oralmente por el maestro e ilustrados por brillantes figuras, soldados, barcos, casas, etc., del tiempo, serán el mejor material para despertar en los niños el interés por la Historia. Cuanto más pintorescos y dramáticos sean tales relatos, más grande será su efecto.

»Después de los dos primeros años, el relato debe ceder su sitio a la instrucción sistemática de la historia de Inglaterra y del Reino Unido. Un bien elegido libro de historia debe usarse en este grado como suplemento de las lecciones orales.

»El Board no prescribe ningún método particular, pues deja a cada maestro la libertad de prepararse el plan que esté más de acuerdo con su preparación y aptitudes. Sus métodos deben estar entre el estrictamente *concéntrico* y el estrictamente *cronológico,* cada uno de los cuales tiene sus particulares ventajas. En el método concéntrico, la historia de un pueblo, o un determinado período de ella, es tratado en sus varios aspectos, tomados, sucesivamente, en el orden de su dificultad para la inteligencia del niño; en tanto que, en el orden cronológico, la atención debe ser concentrada primero en las personas y acontecimientos *aislados;* pero cuando el estudio avance, el maestro podrá, gradualmente, hacerlo más amplio y detallado, y podrá dar alguna concepción sobre el desenvolvimiento y la estructura moderna del Estado, al llegar a los períodos más recientes. Para los niños de las escuelas inglesas, el principal interés de la historia debe centralizarse en los acontecimientos activos y en las cualidades notables de las figuras más salientes en nuestra propia historia; pero es importante que, al afrontar tiempos de conflicto con pueblos extraños, la enseñanza haga cumplida justicia a los que fueron héroes nacionales en los otros países.

»En los grados medios de la vida escolar, las proyecciones luminosas pueden usarse ventajosamente en conexión con la enseñanza histórica, siempre que se subordine estrictamente a las necesidades del plan que se haya adoptado.»

Grados superiores

«El maestro y el alumno hallarán descanso del carácter didáctico que en los primeros grados la enseñanza histórica debe necesariamente tener, si en los últimos se les estimula a llevar un cuadro cronológico, en el cual se incluyan los acontecimientos notables de la historia local.

»El mapa de la Gran Bretaña, como el de otras naciones, debe estar siempre a la mano cuando se enseña sistemáticamente la historia. Piénsese que la actual conexión de la historia y la geografía en una sola materia es difícilmente posible, dado que la influencia de las condiciones geográficas en el curso de historia puede ser tomada a grandes rasgos por los niños.

»Útiles ejercicios que pongan en relación la historia y la geografía pueden hacerse, llevando los discípulos a aplicar principios generales sugeridos por el maestro, ya en los sucesivos cambios de importancia de los grandes pueblos ingleses durante los varios períodos de la historia nacional, ya en las diferencias políticas o de otro orden que han mantenido conflictos interiores durante cierto tiempo, o

bien por otros caminos, un maestro versado en geografía e historia, puede encarecer la importancia de su instrucción.

»Mucho puede conseguirse por el éxito de una buena enseñanza histórica para despertar el amor a la lectura después de las aulas. La importancia del acceso a una buena biblioteca en esta altura de la vida escolar no puede negarse, y la extensión y valor educacionales de la instrucción pueden ser ampliados, si los estudiantes forman una sociedad de lectura *(an home reading circle)*. Cuando las circunstancias lo permitan, debe dar el maestro a sus alumnos algunos ejercicios sobre temas históricos, para ser hechos en casa, y corregidos cuidadosamente en la escuela.

»En estos últimos años de la vida escolar, el cuidado del maestro debiera ser dar a sus discípulos, a grandes rasgos, algunos datos de la historia de otras naciones que han influido en la de nuestro propio país. Si las circunstancias de la escuela son favorables, el maestro, de acuerdo con sus conocimientos especiales, puede agregar a la instrucción algún determinado acontecimiento de la historia inglesa, pero teniendo en vista, más que el detalle, algún principio general.

»Si los asuntos de un pueblo extranjero, por cualquier motivo, atrajeran fuertemente la atención pública, el maestro podrá con libertad separarse de su plan para dar algunas lecciones sobre la historia del país o países acerca de los cuales los alumnos se hallasen entonces interesados. Esas lecciones podrán ser muy fructuosas no sólo por que los alumnos estarán entonces más atentos que de ordinario, sino también porque los acontecimientos del presente dan con frecuencia una impresión más clara de la relación de causa y efecto a través de la historia.

»Mucha habilidad necesita el maestro para hacer un programa que sea de instrucción efectiva; y ciertamente éste será ineficaz para conseguirlo del todo, si las casas de los estudiantes no favorecen las lecturas fuera de la escuela. Si tal enseñanza puede ser satisfactoriamente realizada, conducirá a los estudiantes a tomar un inteligente interés en los asuntos del día, y les dará afición por la Historia, no solamente en sucesos que conciernen escasamente a la masa de la nación, sino también en movimientos por los cuales cada uno de nosotros puede tomar una parte inteligente y activa. Para el éxito de una enseñanza de esta clase es esencial que el maestro y el alumno tengan fácil acceso a libros que puedan servirles como fuente autorizada de información en la enseñanza. Poder asegurar el uso de tales obras será sin duda difícil en numerosos sitios, pero hay muchas bibliotecas públicas que contienen provechosos libros, los cuales podrán ser adquiridos más fácilmente que en la actualidad, cuando sean destinados a las escuelas.»

Llamo la atención nuevamente sobre el pasaje traducido, para que se vea cómo acentúase con él la orientación educativa de la enseñanza histórica en la nación británica. Educativa es porque se quiere que a su palabra se despierte la fantasía del niño y la reflexión del adolescente; porque se quiere que ella encarne en la realidad de las estampas, de los museos, de los lugares gloriosos, de las célebres vidas y de los acontecimientos actuales; porque se quiere que la inteligencia no se momifique en el pozo de la memoria y que ésta no se mecanice en el recuerdo de detalles inútiles y de fechas estériles; porque se quiere que ella forme en los ciudadanos la conciencia de la vida social, haciéndoles conocer lo que deben a otras generaciones; y ella es, por fin, educativa, porque al aconsejar ex-

plícitamente que se haga justicia a los que fueron héroes de naciones enemigas, se enseña que el heroísmo no es patrimonio de una sola raza, que la obra de la civilización requiere, en su complejidad, el esfuerzo solidario de los hombres, y que no es la excluyente idolatría de los propios penates lo que constituye el patriotismo, sino el conocimiento del propio territorio: en la fuente de sus riquezas, en la emoción de sus paisajes, en la tradición de los pueblos que lo habitaron, en la formación de un arte aborigen, en la conquista difícil de la libertad, en la sucesión de las generaciones cuyo órgano de permanencia es ese mismo territorio, en las luchas por defender su integridad, en los esfuerzos por difundir la influencia de su espíritu hasta las comarcas más lejanas, en la gravedad de sus problemas actuales y en el anhelo de su invariable perpetuidad, todo ello fórmula del razonado nacionalismo que este Informe pregona para nuestro país, sirviéndole de fervoroso alegato.

4. LA PRÁCTICA DE LAS NUEVAS TEORÍAS

Las ideas de las *Suggestions* comienzan a ser aplicadas en las aulas. La intervención del gobierno en el antes anarquizado campo de las escuelas, empieza a dar sus buenos resultados. Las dificultades que apuntaba WeIton, tienden a desaparecer. El maestro y el libro van perfeccionándose paulatinamente. Espíritus directivos de la nación –así el de James Bryce– colaboran en la obra de estos progresos, señalando en artículos y discursos las deficiencias notadas en la enseñanza de la historia. En escuelas elementales superiores –de cuyo tipo sería ejemplo la de *Cromer Street,* que visitara yo mismo en Londres– divídese la enseñanza en varios grupos de asignaturas afines, confiándose las ciencias a un profesor, las matemáticas a otro, y a un tercero el grupo de las materias sociales o literarias, entre las cuales se comprende la Historia, conexionándola con la enseñanza de la geografía y del idioma. En otras de las *Higher Schools,* la enseñanza histórica se halla a cargo de un profesor especialista, como en la de *Acland,* que también visitara, donde Mr. White, recibido de Profesor de Historia en la Universidad de Londres, dictaba un interesante curso elemental sobre la evolución del pueblo británico. Atiéndese con creciente solicitud a la provisión del material de enseñanza aun cuando en este punto hayan sido aventajados también los ingleses por los franceses y alemanes; o quizá no fue, propiamente, que éstos los «aventajaran», sino que los otros, en su aislamiento insular se retardaron. Abocados ahora a tales problemas, procuran resolverlos con premura, siendo anticuado ya mucho de lo que se escribió hace dos lustros sobre la enseñanza de la historia en Inglaterra.[15]

Tratándose de un pueblo de marinos, metrópoli de un vasto imperio oceánico, ligado a todos los continentes por empresas económicas o militares, ocupante de

15. Sirva de ejemplo el minucioso libro de D. Rafael Altamira, publicado en 1895, sobre *La enseñanza de la Historia*, obra por diversas razones excelente. En la p. 362 dice: «En Inglaterra *son muy pocas* las escuelas en que la Historia empieza antes de los dos grados superiores de la división de gramática, e *insignificante* el número de aquellas en los que se estudia algo más que la historia nacional». Ya irá viéndose por este capítulo que tal cosa ha dejado de ser verdad, aun cuando el propósito principal de la enseñanza histórica siga siendo la evolución del pueblo inglés.

las posesiones más estratégicas de la tierra, desde nuestras Malvinas, que han de serles útiles alguna vez, hasta el peñón de Gibraltar, donde ya los antiguos emplazaban una de las formidables columnas de Hércules –se comprenderá que el pueblo inglés haya dedicado especial atención a la Geografía. Esta da a la enseñanza los mapas –en atlas o en relieve–, es decir, el ambiente físico de los pueblos, factor principalísimo de su historia, y muestra el crecimiento territorial de las naciones, la desmembración de los reinos, la proeza de los descubridores marítimos, las conquistas paulatinas de la humanidad sobre la tierra. De ahí que esta parte del material de enseñanza no sea el más atrasado en Inglaterra; sin que se pueda decir otro tanto de los álbumes para la indumentaria, las artes o las armas, profusos en Alemania.[16] En cambio, las escuelas británicas empiezan a aprovechar para la enseñanza de la historia, al igual de otros países, sus edificios antiguos, sus ruinas, sus poemas y cantos nacionales, sus admirables museos, entre los que se alza singular en su riqueza, ese enorme British Museum, urna cineraria de cuarenta siglos.

Respecto de la vida interna del aula, las prácticas varían según los grados escolares. El nuevo plan del Comité de Educación, prescribe la Historia, como asignatura independiente y obligatoria, desde primer grado, o sea desde los cuatro o cinco años de edad, más o menos. En los dos primeros grados, la enseñanza es oral; en tercero adóptase ya un libro sencillo e ilustrado, como para niños de nueve años; en los siguientes el texto adquiere progresiva importancia, pero hasta el 7º la palabra del profesores el factor esencial de la pedagogía histórica. Aplícase en los comienzos a despertar las imaginaciones con relatos, generalmente extraídos de los más pintorescos episodios bíblicos, de la mitología helénica o germánica, de los poemas homéricos, de los antiguos romanos o de las viejas leyendas del país. Procura más tarde hacer comprender a sus discípulos la índole de las fuerzas que gobiernan la vida de la nación. Las instrucciones oficiales aconsejan que se haga repetir a los niños lo sustancial de cada relato, pero con sus propias palabras *(to repeat in his own words),* pues se cultiva la personalidad en las escuelas inglesas; y que, cuando se les considere capaces, se les presente varias versiones de un mismo suceso, a fin de que puedan juzgar por sí mismos *(to judge for themselves by comparing evidence)*. A partir de 5º grado, la enseñanza se hace más continua y sistemática, evitándose los relatos fragmentarios que romperían el hilo de continuidad.

Si la lección oral es indispensable en los primeros cursos, el libro se hace necesario en los restantes. Las estampas, los recitados, los cantos, coodyuvan a la primera; pero más tarde el texto es la versión que el maestro anima y dramatiza con su palabra. El cuadro sinóptico esquematizará muy bien los sucesos en la pizarra mural; y vi usarlo con acierto en una escuela de Londres, al maestro que daba su lec-

16. Las ediciones de atlas, históricos o geográficos, se hacen a precios reducidísimos. En la popular biblioteca de Ernest Rhys, denominada *Everyman's Library*, véndese al precio de 1 chelín, o sea casi 60 centavos nuestros, un lujoso volumen, con 27 cartas en colores sobre las tierras antiguas, y contiene desde el *Orbis veteribus notus*, hasta mapas de Britannia, Hispania, Gallia, Palestina, las Islas de los mares helénicos, las migraciones de los Bárbaros, y el mundo de Ptolomeo y Herodoto. Es, desde luego, ayuda indispensable para la lectura de ciertos autores clásicos.

ción sobre el gobierno de la reina Elizabeth en la antes mencionada escuela de Cromer Street. Pero la elección del libro es ardua siempre, tratándose de esta asignatura. En un país de grandes historiadores como Macaulay, Gibbons o Bryce –cuyas obras se siguen en cursos superiores–, no ha sido difícil la preparación del texto elemental, o ha sido menos difícil que entre nosotros, siquiera porque la historia patria y la historia general de la civilización europea son un mismo proceso, en tanto que en América sepáranse hasta casi formar dos asignaturas diversas.[17] Búscase que tales compendios tengan las facilidades de los libros originarios, pero sin sus dificultades; evítase la fraseología o el tecnicismo tanto como la ingenuidad; procúrase poner en ellos gran cantidad de información concreta, como fuente de reflexiones. No tratándose ya de aprender el texto de memoria, algunos profesores llevan el texto a la clase, y desarrollan su lección comentándolo. Así daba sus clases en Acland School, el profesor White, antes nombrado. Siguiendo las Instrucciones del Board, procuraba también actualizar el pasado, y asistí a una lección suya sobre la invasión de los normandos, durante la cual hizo comparaciones entre la situación y el destino de Inglaterra insular frente al continente europeo, con la situación y el destino del Japón, insular también, respecto del continente asiático. Aprovéchanse igualmente las clases para reflexiones de diverso género que aquél, pues débese conexionar en lo posible la enseñanza de las otras asignaturas del grupo, especialmente el idioma patrio. Tal viera yo en la escuela de King' Street, a un profesor que explicaba la formación étnica del pueblo británico, y que, al hablar de las primeras migraciones sajonas y de las mitología bárbara, hizo ver, en un cuadro sinóptico, cómo sus nombres perduran en la nomenclatura de la semana inglesa.[18]

5. LIBERTAD EN QUE EL *COUNTY COUNCIL* DEJA A LOS MAESTROS DENTRO DE SUS AULAS

Quiero dar aquí los tres modelos de programa que el Board ha propuesto para aquellos grados en que la enseñanza de la Historia se hace sistemática, o sea a

17. Compendios de Historia nacional como la *English History* de Williams y Sidney Warwick, o el otro más adelantado, *A History of England* por E.J. Webb, ambas ediciones de Allan & Son, darán una idea sobre la extensión y plan adoptados para los libros de este género.

18. Las *Suggestions* antes nombradas aconsejan a los maestros no solamente conexionar, a la manera del precedente ejemplo, la enseñanza histórica con la gramatical, sino el convertir el idioma, mientras sea posible, en fuentes de sugestiones estéticas, cívicas y morales, como se hace también con la Historia. Tales Instrucciones dicen, por ejemplo: *the teaching of the mother tongue is the most important part of school instruction* («la enseñanza de la lengua materna es la parte más importante de la instrucción escolar»). Aconsejan a los maestros que cultiven en los niños la expresión personal (... *the children should he trained and encouraged to talk individualy*...). Prescriben igualmente cuidar la belleza, el ritmo y la claridad en la expresión. Desde la enseñanza primaria de la lengua materna, prefiérese en las clases de lectura, trozos descriptivos o narrativos que sirven de complemento a las clases de geografía y de historia (...*tales about mithical legendary and historical persons and events*) (p. 32). Se halla también acogido por el ministerio, el aprovechamiento de cantos nacionales en relación con el período histórico o geográfico que se estudie. En la p. 131 del mismo documento se da una lista de cantos para elegir en caso de que letra popular no sea apropiada a la enseñanza (...*Some of the national airs had originally word unsuited to school use, etc.,* p. 131). Cuando yo hablo de restauración nacionalista es a ese aprovechamiento del folclor y genuinamente argentino y a la necesidad de hacer otro tanto con el alma de América a lo que me refiero.

partir de 5º grado. No son, desde luego, planes imperativos ni programas concretos. Por el contrario, la autoridad oficial permite a directores y maestros que no se ciñan a los modelos, sino que los modifiquen de acuerdo con la capacidad media de sus alumnos, con la región del país o el barrio de la ciudad donde enseñen, con el tiempo de que dispongan, y hasta con sus propias preferencias intelectuales. Esto a la vez ratifica la orientación educativa de la Historia, pues no podría hacerse otro tanto con asignaturas rigurosamente científicas, y afirma una faz simpática del espíritu inglés: el respeto por la personalidad humana, dentro del equilibrio de sus disciplinas morales.

De los tres antedichos modelos de programa, uno sigue el método concéntrico, otro el método cronológico, y el tercero, con elementos de ambos, es ya más especializado y complejo, propio sólo para escuelas muy bien frecuentadas. Los tres se fundan en la preparación y entusiasmo del maestro, sin lo cual toda enseñanza es imposible.

I. Programa concéntrico

5º Grado. Generalidades de Historia Británica. Compleméntese la enseñanza oral con un libro de texto bien ilustrado. Dése las lecciones orales con gran amplitud, sobre las más ilustres figuras y los sucesos más salientes. Recítense poemas y baladas patrióticas. Léanse cuentos, históricos, como por ejemplo: Miss Yonge's, Henty's, Ballantyne's, «Erling the Bold»; Kingsley's «Hereward the Wake». Apréndanse cantos nacionales.

6º Grado. Historia Británica, minuciosamente. La atención debe reconcentrarse en los períodos más fecundos, y especialmente en la expansión del Imperio. Recitación de poemas apropiados tales como la «Spanish Armada» de Macaulay o trozos selectos de Shakespeare. Lectura de cuentos históricos, por ejemplo: «Westward Ho» de Kingsley y selecciones de las novelas de sir Walter Scott. Cantos nacionales.

7º Grado. Historia Británica más detallada aún. Agréguese al detalle la causa de los acontecimientos, la primitiva forma de las instituciones y un curso oral de enseñanza cívica. En este grado debe hacerse un estudio más profundo de cualquier período especial, preferentemente de alguno que se relacione con la parte del país donde la escuela se halle establecida. Ejemplos: *a)* En el oeste de Inglaterra: los aventureros elizabetanos y el origen del poder marítimo inglés. *b)* En el este: Oliverio Cronwell y la revolución de los Puritanos. *c)* En el norte: la revolución industrial. *d)* En el centro: la guerra civil. *e)* En el país de Gales: la carrera de Owen Glyndur. *f)* En Londres: la historia de esta ciudad. Las lecciones sobre un período determinado, deben ser completadas por la lectura de libros especiales (cuento o biografía) y por oportunos poemas. Todo lugar de interés histórico en los alrededores –viejos castillos o abadías, cromleques o campos de batallas– deberán visitarse siempre que sea posible.

II. Programa cronológico

5º Grado. Historia Británica hasta 1485. Debe prestarse atención especial a la formación de Inglaterra y a la fundación del Parlamento. Debe mostrarse la relación de causa a efecto, ejercitando a la vez el razonamiento y la memoria.

6º Grado. Historia Británica, desde 1485 hasta 1688. Dése especial atención a las causas de la revolución en Inglaterra, a la expansión del Imperio y a las luchas entre el Parlamento y el Rey.

7º Grado. Historia Británica, desde 1688 hasta nuestros días, especializándose en la Revolución Industrial y en la expansión del Imperio. Lecciones de Instrucción Cívica.

III. Programa sintético

5º Grado. Héroes y heroínas, o principales sucesos de la Historia Europea, antigua y moderna, de paz o de guerra. El campo en que elegir es enorme, y menciona el Board sólo algunos de los temas principales: v. g.: Leónidas en las Termópilas, Sócrates, Cincinato, Aníbal, Julio César, Marco Aurelio, Carlomagno, Saladino, Hildebrando, San Francisco de Asís, San Luis, Juana de Arco, Enrique IV de Francia, Gustavo Adolfo, Federico el Grande, etc. Las batallas de Salamina, de Cannes, de Farsalia, de Chalons, de Tours, etc. Canciones de Macaulay.

6º Grado. El crecimiento del Imperio Británico. Vida de los grandes descubridores, inventores y guerreros. Primeras lecciones de Instrucción Cívica. Historia local: en las escuelas de Londres la enseñanza sobre el crecimiento de la capital debe darse por medio de visitas a la Torre, la Catedral de San Pablo, la Abadía de Westminster; en otras localidades, ricas en recuerdos históricos, la historia local y sus monumentos deben ser la base de la instrucción.

7º Grado. Treinta y cinco lecciones sobre Instrucción Cívica, local y nacional. Visitas continuas. Treinta y cinco lecciones sobre un período especial de treinta años (v. g., la religión bajo Isabel, o el Parlamento Largo, o la edad de la Reina Ana), con referencia a cuentos de la época y visitas a monumentos. Primeras nociones sobre el material histórico. Lecturas domésticas.

Según se ve, el modelo de método concéntrico se adoptará mejor a las escuelas de barrios obreros, donde los alumnos suelen abandonar las aulas ante de la terminación del cielo elemental: así, en cualquier curso que las dejaran, llevarían una idea sobre la formación de su país. El tercer modelo, por lo contrario, parece seguir más bien normas cívicas y morales que se acomodarían mejor a escuelas frecuentadas por alumnos pudientes, que hayan de continuar más tarde sus estudios en el cielo secundario. Cualesquiera de los tres que se adopte, en todos adviértese la presencia del espíritu inglés, disciplinado en voluntad, libre en inteligencia, confiando más en los resortes morales, imperativos de la conciencia, que en las sanciones legales, imperativos de la sociedad. Adviértese lo, sobre todo, en este capítulo de las vidas, instituido con propósitos éticos, para educar la voluntad, pero sin matar la inteligencia, pues ahí donde figura Saladino el hereje, está el divino San Francisco de Asís, y Federico el fundador de

Prusia, codéase con la defensora de Francia y enemiga de Inglaterra, la formidable Bruja de Rouen.

El consejo oficial de no ceñirse en la forma a sus modelos se ha observado en casi todas las escuelas, lo mismo que en el método adoptado para la práctica de la enseñanza. Así en *King' Street School,* procúrase hacer de la Historia una asignatura tan interesante como sea posible; evítase los detalles inútiles; y su objeto es conseguir del alumno una inteligente apreciación de los sucesos. En los programas se prescribe para primer año el estudio de los pueblos que han contribuido a la formación de Inglaterra, los Bretones, Romanos, Pictos, Sajones, Daneses, Normandos, su carácter y el tiempo en que existieron, algunas lecciones de instrucción cívica y el conocimiento de doce sucesos relacionados con el pueblo, tales como las guerras del Norte, la Carta Magna, el descubrimiento de América, las empresas de la India, Nelson, Wellington. En otras escuelas, como la de *Acland,* se ha acentuado en los programas el concepto, moderno también, de que la Historia no sea la anotación de transformaciones políticas, meramente externas, sino de todo el fenómeno de la civilización, teniendo en mira principalísima los factores permanentes del territorio y de la raza. Sírvanos de ejemplo la parte del programa sobre la época feudal, donde se aconseja la lectura de *Yvanhoe,* y el estudio de las casas de los Barones y de sus vidas, de las casas del pueblo y de sus condiciones, del creciente poder de los ciudadanos. El programa adoptado en esta escuela no sigue, desde luego, el orden cronológico; acércase más bien al tipo del primer modelo y tiene algo del último. Es un precioso ejemplo de cómo ha de entenderse la libertad concedida por el Gobierno a maestros y directores.

6. ENCUESTA REALIZADA ENTRE EDUCACIONISTAS INGLESES

Deseoso de fijar en fórmulas concretas las ideas y costumbres generalmente imperantes en este cielo escolar, realicé una encuesta entre varios educacionistas de Londres, ante quienes había sido presentado por el County Council.

No era tarea fácil en ese campo de límites todavía imprecisos. A la falta de centralización y de método, agrégase la falta de equivalencia pedagógica entre el sistema inglés y el argentino; pero la respuesta del profesor Mr. Bunting, que más abajo transcribo por su concisión, revela al menos que, gracias a las últimas reformas, el responder a una encuesta análoga no es ya imposible en Inglaterra. En trabajo de esa índole era desde luego indispensable adoptar la forma catequística por las ventajas de su precisión. He ahí las preguntas y respuestas correspondientes:

–¿Cuáles son la extensión y método más usuales en Inglaterra para la enseñanza de la Historia?

–En las *Elementary School* la Historia antigua es generalmente estudiada como introducción a la moderna, en la medida que un niño es capaz de comprenderla. En cuanto al método, la enseñanza es directa, del maestro al discípulo; oral en los primeros cursos y más tarde con el auxilio de un libro.

–¿Enséñase la Historia en Inglaterra con fines patrióticos y morales?

–Propósitos morales y patrióticos son la base de nuestra enseñanza.

–¿Cuál es el orden de importancia que se atribuye a los hechos históricos?

–La biografía de los héroes, los acontecimientos e ideas generales de cada época, las costumbres populares, la cronología y hechos dinásticos, cada uno sucesivamente.

–¿Puede el maestro dar una dirección personal a la enseñanza, y dentro de qué límite?

–Sí, dentro de las líneas generales del tema dado por su director. Ninguna enseñanza de la historia sería provechosa si no se dejase al maestro la más completa libertad en el campo que le pertenece.

–¿Cuál es la relación entre la Historia y la Geografía?

–En cierto modo son dos materias correlativas. Nosotros establecemos su relación allí donde ésta es incontrovertible.

–¿De qué época histórica se comienza la enseñanza?

–En varias escuelas desde los griegos; pero, más razonablemente desde los primeros períodos británicos, hacia el año 55 a.C.

–¿Explícase la Historia universal sólo en relación con el desenvolvimiento interno del pueblo inglés, o también con la evolución de otras naciones?

–La Historia nacional se enseña con referencia a la Historia contemporánea de Europa, de la cual ella forma parte.

–La Historia inglesa que se enseña en las escuelas primarias, ¿repítese en la secundaria y la universitaria?

–Sí, pero cada vez con más detalles, y partiendo de los hechos más atractivos e interesantes.

–¿Qué extensión se da a la Historia de las naciones orientales?

–En las escuelas primarias pequeñísima, y sólo en algunas. En las secundarias varía con el carácter técnico, comercial o clásico de dichas escuelas.

–¿Se enseña la Historia de Sudamérica?

–No, excepto algunas nociones desde el punto de vista de la producción geográfica y los intereses comerciales.

–¿Usan en la enseñanza museos escolares de Historia?

–Se utilizan los mapas, las estampas, los retratos; se visita los lugares de interés histórico o los museos públicos; se estimula a los alumnos, en algunas escuelas a que traigan objetos de este género.

–¿Considera usted práctico el establecimiento de tales museos de Historia Social como existen ya los de Historia Natural?

–Indudablemente; tales museos serían inapreciables para la educación histórica, pero en nuestras escuelas no han sido aún organizados.

–¿Habéis enseñado Historia por textos extranjeros?

–En algunas escuelas, sí; pero habitualmente no se usan textos extranjeros.

–¿Puede un maestro escribir su texto e imponerlo a sus discípulos?

–No hay restricciones respecto al hecho de escribirlo, pero ningún libro es aceptado en la Escuela si antes no hubiera sido aprobado por el Comité de Educación del Condado.

–¿Cuáles son las ideas oficiales sobre la enseñanza de la Historia?

–Libertad intelectual para el maestro, aunque el tema es casi obligatorio.

–¿Cuáles considera usted los mejores textos para la enseñanza primaria y secundaria?

–Casi todos los editores de libros escolares tienen textos para el curso elemental. Un buen ejemplo de ellos es *Pitman's New Era, History Reading Books*. Para la secundaria *(Great Public School)* el curso no está claramente definido.

–¿Cuál considera usted el mejor libro inglés sobre método para la enseñanza de la Historia?

–No conozco ninguno dedicado especialmente a esta cuestión.

–¿Cuáles son los puntos de Historia nacional considerados más importantes para la enseñanza?

–1º, Las primitivas condiciones del pueblo británico y el carácter de las razas semicivilizadas que contribuyeron a formarlo. 2º, La amalgama de las diversas tribus de un solo pueblo. 3º, La civilización que éste alcanzó y sus ventajas. 4º, La conquista de los normandos, el efecto del sistema feudal, y la absorción de los conquistadores por los conquistados. 5º, El pueblo inglés en sus esfuerzos por la independencia cívica. 6º, El desenvolvimiento comercial e industrial, y las causas que lo facilitaron.

7. LA HISTORIA EN LAS *GREAT PUBLIC SCHOOLS* Y EN LOS *COLLEGES*

El espíritu individualista del cielo primario, acentúase en el secundario, gracias a la índole peculiarísima de las *Great Public Schools,* ya definidas en un parágrafo anterior. La unidad es allí del todo imposible: con el régimen tutorial que impera en ellas, la enseñanza es muy personal, y procuran adaptarla a los diversos temperamentos de los discípulos. A tal extremo llega esto, que Fisher Williams dice categóricamente: «Un joven goza de gran libertad en estas escuelas, y sus instintos, por lo común, no le llevan al estudio. Limitárase esta libertad, y se podría enseñarles más, es cierto; pero esto sería a expensas del libre desenvolvimiento de su carácter. Y en el caso de un joven muy inteligente, la escuela pone especial cuidado en su enseñanza». Es que el propósito de estos institutos es la educación del carácter y el cultivo de las vocaciones. Hasta se da el caso en que fuera del maestro del grado, se instituya para determinados alumnos, profesores especiales de ciertas asignaturas. La tradición de la enseñanza es marcadamente clásica, y su fin, la preparación para el ingreso a las universidades. En cuanto a educación, forman la conciencia y los buenos modales del *gentleman*; y el prestigio de algunas *schools* raya muy alto entre los ingleses, cuyo carácter es tradicionalista y vanidoso.[19]

El objeto de tales institutos es formar hombres para la sociedad y la nación; de ahí que alguna de estas viejas casas se enorgullezcan de sus discípulos ilustres, como Harrow, en cuyas aulas quedan los nombres que grabaron Lord Byron, Scheridan, Palmerston, Roberto Peel.

La *Public School* se divide en dos cielos, el uno clásico, moderno el otro. En sus orígenes fueron solamente escuelas de cultura clásica, propia de la época, pues

19. Un amigo referíame en Londres que, cierta vez, en el restaurante de un balneario mundano, sentados a la mesa, un matrimonio y una amiga común, criticábase como incorrecta no sé qué actitud de cierto caballero, también de villeggiatura en esa playa; y la miss objetó: «No puede ser; ese joven es un gentleman; ese joven se ha educado en Eton». Y esta afirmación puso término a las censuras.

las hay tan antiguas como la Winchester, fundada en 1387. En los últimos tiempos se ha realizado otro reforma, es la de agregar al cielo moderno dos secciones nuevas, la *Woolwich class* y la *Sandhurst class*, que tienen por objeto preparar a los alumnos para las escuelas militares. Sus programas varían con cada alumno según el instituto en el cual se desea ingresar. El curso clásico, por lo general el más concurrido, prepara alumnos para Oxford y Cambridge, en tanto que el moderno lo hace para carreras técnicas o científicas. El examen de ingreso, que llámase *the little go* en Cambridge y *the small* en Oxford, divídese en cuatro grupos de materias: uno de griego, latín, francés y alemán; otro de matemáticas; el tercero científico, de seis asignaturas; y el último de inglés, Escrituras Sagradas e Historia. En Historia pueden los alumnos elegir entre Grecia, Roma e Inglaterra, y éste, que es el curso de Historia moderna, detiénese hacia 1815. Ninguno de los tres se toma en su totalidad sino por períodos de tres siglos como máximo, y tópicos especiales incluidos en éstos, para un estudio más profundo. En 1897, según el Informe del Comisionado Fox, el período general de Grecia se extendía hasta 323 años a.C. y el período especial desde 403 hasta 362, a.C.; el período general de Roma, desde 72 a.C. hasta 180 de nuestra era y el especial del año 14 al 96. En la Historia de Inglaterra el examen comprendía de 1485 hasta 1660 con conocimiento especial del lapso comprendido entre 1555 y 1603. Este examen de ingreso es el punto de conexión que las escuelas secundarias tienen con los colegios universitarios; y por ellos Oxford y Cambridge intervienen mediante comisiones examinadoras en las pruebas anuales de las *Public Schools,* cuya equivalencia de orden en nuestro sistema, son los colegios nacionales.

La diferencia que hay entre el cielo clásico y el moderno consiste en la supresión del griego para éste, en su sustitución por el alemán, en la menor importancia del latín y en la mayor importancia del francés y de las ciencias naturales. Esto quiere decir que los estudios de Historia son casi comunes para ambos cielos. Los de Grecia y Roma son en cierto modo complementarios de los de griego y latín, con sus respectivas literaturas. La Historia moderna redúcese por lo general a Inglaterra, salvo aquellos puntos en que la historia del Continente hace una con la nacional: así por ejemplo la Guerra de Cien Años, o la Reforma, o personalidades como Napoleón y Felipe II. Hay también un curso de Historia Bíblica, pero a éste se lo menciona con el nombre de «Escrituras». Y en lecciones extraordinarias, la enseñanza histórica suele confundirse con la literaria, cuando a las obras de Cicerón, de Tito Livio, de Tácito, y aun de autores ingleses, estúdianlas no sólo desde un punto de vista literario, sino también social. Dada la orientación educativa que tiene en las escuelas la historia, aun más que en los grados elementales, huelga decir que no se observa rigurosamente el orden cronológico, según puede verse en este plan de la escuela de Winchester:

Long Half: «La Edad media» de Hallan.
Short Half: Historia de Grecia hasta 435.
Long Half: Reinado de Enrique VIII.
Short Half: Historia de Roma (133-31. a.C.).
Long Half: Reinado de Carlos I.
Short Half: Historia de Roma (31 a.C.-305 d.C.).

Long Half: Historia de Inglaterra (1215-1327).
Short Half: «Santo Imperio Romano» de Bryce.[20]

Algunas líneas, como la primera y la última, indican el plan del curso con el nombre de una obra, costumbre importante adoptada en las escuelas secundarias, donde suele seguirse, a manera de texto, los libros de Guizot, de Macaulay, de Gibbon. Otra observación que sugiere ese plan cuya falta de orden cronológico he apuntado, es que los dos cursos de historia antigua y de historia nacional parecen alternarse, sin que una relación lógica ligue el curso clásico y el moderno entre sí.

En cuanto al trabajo del aula, su estado actual es deficiente. Los horarios no conceden más que 1 o 2 horas semanales a cada año de historia. Verdad que, sobre todo en el cielo clásico la enseñanza histórica se da también, aunque indirectamente, en el curso de divinidad o escrituras (2 horas) cuando se estudia el testamento de San Marco, o una Epístola de San Pablo, o un pasaje del viejo Testamento; y en las clases de latín (7 a 8 horas) cuando se traduce la Eneida de Virgilio o las Oraciones de Cicerón; y en las clases de griego (7 a 8 horas) cuando se analizan los libros de Tucídides o las comedias de Aristófanes o la Odisea de Homero; y hasta en la clase de Inglés (2 horas) cuando se lee una pieza de Shakespeare o una novela de Walter Scott y se dilucida la formación del idioma patrio. Temas éstos expresamente indicados en los programas generales de Harrow para 1892, que sólo dejaban de 3 a 6 horas para las matemáticas y 2 a 3 para las ciencias naturales.[21] No se puede decir, en rigor, que se descuide la Historia en las *Public Shools*, como se ha repetido casi siempre, pues la Historia es la materia central de todo curso clásico. Lo que ha faltado y falta aún es que se sistematice su enseñanza, que se la confíe a profesores especialistas, que se estimule la exposición oral de los alumnos tanto como sus trabajos escritos, que se dé a la Historia moderna la orientación cívica que James Bryce reclamaba, que se avance hasta los sucesos posteriores a 1815 sin ese miedo rancio a la controversia contemporánea, y que las fotografía de lugares, de armas, trajes, reliquias, retratos, caricaturas, ilustraciones de libros fidedignos, todo lo que constituye el material de enseñanza, hoy excepcionalmente empleado en alguna escuela como la de Hailebury, llegue a ser el método habitual y obligatorio de todas las aulas secundarias en Inglaterra.

El paso de las *Escuelas* al *Colegio* es en la Gran Bretaña tan importante como lo es entre nosotros el paso del Colegio a la Universidad. Aquéllas son secundarias, según he intentado definirlas, en tanto que los colegios constituyen Univer-

20.Este programa fue comunicado por el comisionado Fox en su informe de 1897. Las palabras *Long Half* y *Short Half* designan dos términos en que se divide cada año, de suerte que cada dos *Half* constituyen un curso completo.

21. Dice Fisher Williams (*op. cit.*) que de cada 8 alumnos puede afirmarse que 5 van a los cursos clásicos, donde se estudia griego y latín en 7 horas semanales para cada una contra la mitad de tiempo para las matemáticas y las ciencias naturales. Esto en Inglaterra, *país práctico* –según la jerga de ciertos pedagogos– al son de cuyo nombre de guerra deseábamos demoler, por su clasicismo (!) nuestros pobres colegios nacionales, donde no se enseña griego ni latín... ¿Pero se sabe, acaso, dónde se los enseña en esta tierra feliz con su empirismo agropecuario?

sidades como las de Oxford y Cambridge, donde sería difícil encontrar instituciones equivalentes a nuestras Facultades. Dada la intervención que tienen dichas Universidades en tribunales examinadores de escuelas como las de Eton o Harrow, y dada la preponderancia que los elementos humanos ejercen sobre las fórmulas escritas en el sistema inglés, parecióme que la información oral de ciertos maestros sería más expresiva y concluyente que la de ciertos libros, por ser éstos demasiado elípticos en cosas que se suponen sabidas, o faltas de animación en su simplicidad esquemática. Un hombre como Mr. R. B. Mowat, *fellow* y tutor en Corpus Christi College, de Oxford, y ex alumno de Eton, joven profesor que reúne a su cultura mental una sencillez acogedora de hombre de mundo y una curiosidad cosmopolita poco generalizada entre europeos, parecióme el más autorizado, por su experiencia y su posición personales, para satisfacer mis preguntas al respecto. Y una noche sentados junto a la lumbre de la estufa en el retiro de su celda de Corpus Christi, cuyos artesonados decoran, en tintas envejecidas, las armas de la Universidad y los Colegios, decíame de la enseñanza: En las *Schools* los alumnos estudian trozos de un texto de Historia; el maestro les examina después, oralmente o por escrito; y luego explica la parte estudiada, comentando el libro. En los Colleges no: los estudiantes oyen las lecciones del maestro, y escriben «ensayos» sobre determinados temas o períodos históricos. En las universidades enséñase la Historia sin otro propósito que la pesquisa de la verdad; en tanto que las aulas secundarias dan preferencia a la historia nacional, y explícanla con propósitos nacionales.

El profesor Mowat, respondiendo a mi encuesta, abundó en otras informaciones sobre la enseñanza media de la Historia, que él mismo sintetizó del siguiente modo:

1. En las *Schools* el maestro y el director son quienes deciden los temas y períodos que se ha de estudiar.

2. A los más jóvenes se les enseña principalmente por biografías, a los mayores se los orienta hacia la Historia constitucional y social.

3. La Historia nacional se enseña desde las invasiones de Julio César, año 55 a.C. o desde las migraciones anglosajonas, año 449.

4. La Historia extranjera no es muy estudiada en las escuelas secundarias, y cuando se hace, es en relación con la evolución interna de otras naciones.

5. Algunos Colegios, pocos, poseen para la enseñanza Museos de Historia, pero a veces los alumnos son conducidos por su maestro al museo histórico de la ciudad. El establecimiento de museos especiales en las escuelas paréceme una excelente idea.

6. La Enseñanza de la Historia debe apoyarse en los planos y mapas de los lugares que se estudia.

7. Casi el mismo plan se repite en la primaria, la secundaria y universitaria, pero a medida que los alumnos avanzan en discernimiento y edad, se conduce preferentemente su atención hacia la historia social y los asuntos internacionales.

8. De la Historia Griega y Romana se enseña lo suficiente para que los alumnos puedan comprender el espíritu del pueblo cuya literatura estudian en el curso clásico, Homero o Virgilio, por ejemplo.

9. La enseñanza de la Historia requiere siempre un buen texto, pero completado por las explicaciones del maestro. Éste podría escribir un texto, y adoptarlo,

pero de acuerdo con el Director. Textos extranjeros, por ejemplo, franceses y alemanes, se usan, mas para estudiar la historia de esos países.[22]

Y coincidía casi en un todo con los apuntados informes del joven *fellow* de Corpus Christi, el viejo profesor de Balliol College, Mr. Arthur L. Smith, con sus treinta y siete años de profesorado, con su sabiduría respetada en Oxford. Su opinión en favor de los Museos de Historia, que traje escrita, es categórica y entusiasta, según se ha visto en el Capítulo I. Su nombre ha de volver con frecuencia bajo mi pluma, pues ideas muy justas sobre el maestro, el libro y la clase de Historia, le escuché durante nuestras conversaciones, que tenían en su sencillez algo de la noble enseñanza peripatética, cuando nos perdíamos fuera de la ciudad, más allá del Castillo y el Puente de Pacey, a pie entre la verdura de la campaña apasible... Alguna vez tornamos, ya cerrada la noche, a repasar el antiguo puente del Támesis, volviendo a la ciudad entre las calles seculares de los Colegios, ya iluminados por sus tristes luces...

8. EL RÉGIMEN UNIVERSITARIO EN LOS ESTUDIOS HISTÓRICOS

La enseñanza histórica en las Universidades es absolutamente distinta de la que se da en las nuestras. Otra es su organización, otro su espíritu. Los colegios son las unidades visibles de Universidades como Oxford y Cambridge; la Universidad es sólo una entidad abstracta, reguladora de los planes y de los grados. Ella concede el título de *Baccalaureus Artium,* cuya abreviatura B.A. habréis visto con frecuencia a continuación de ciertos nombres ingleses; ella es también la que concede, tres años más tarde, el grado *Magister Artium* (M.A.) que completa el curso de Honores (*Honours Degree*); pero es en el Colegio donde hizo sus estudios el graduando. Cierto que los *Profesores,* autoridades universitarias, son quienes forman el comité de exámenes, pero es en la vida diaria del internado colegial, donde el alumno recibe las lecciones del *lecturer, los* cuidados del *tutor,* los consejos del Director, el estímulo de sus camaradas, y la influencia de estudio que emana de los silenciosos jardines del colegio, de sus gloriosos claustros, de sus bibliotecas donde flota un aroma de silencio y de siglos, y de sus capillas tradicionales, donde la luz colórase de eternidad, a través de las historiadas vidrieras.

Es precisamente en el Bachillerato y el Magisterio en Artes donde están incluidos los estudios históricos de la Universidad. Divídese el curso en tres partes: Historia Antigua, Historia Moderna e Historia Eclesiástica, cada una con un profesor especial en cuanto a la asignatura y general en cuanto a los colegios. Los tres reunidos forman el *Historical Board,* o comisión de Historia; preparan los temas, contralorean la enseñanza, presiden los exámenes. Pero la función efectiva de la enseñanza está, como se ha dicho, a cargo de los *lecturers,* equivalentes de nuestros profesores, quienes tienen a su cargo pequeños grupos de 20 alumnos, a los

22. Los originales de la encuesta, así como las diversas fuentes que cito quedan en mi poder a disposición de los que deseen consultarlas. La falta de buenos libros sobre la enseñanza histórica en Inglaterra, y su falta de sistema tornaban indispensable trabajo personal tan engorroso, fácil de suplir tratándose de Alemania. Ello demostrará, por lo menos, que no todo fue para el autor de este Informe, cómoda lectura en poltrona de biblioteca, ni ligero discurrir de su cálamo.

cuales dan la clase reunidos en un aula, sin perjuicio de ayudarlos individualmente mediante consejos particulares, cosa fácil en la vida del internado. Algunos *lecturers,* así Mr. Smith en Balliol College, dan sus clases de Historia en una aula propia, sentados maestros y discípulos en torno de una mesa que los reúne como en doméstica intimidad.

Después del examen de ingreso al cual me he referido en el parágrafo 7 las pruebas del curso se realizan en mayo, anualmente. Dicho curso se divide en dos partes. La primera comprende dos años, al término de los cuales el candidato es examinado, y no se le concede el título de B.A. sin antes haber cursado ambas partes. El plan de estudios de la primera comprende Historia antigua y medieval, y el de la segunda, que corresponde al tercer año, comprende Historia Moderna, sobre la cual se requiere un examen especial. Punto obligatorio de la primera parte es la historia general de Europa durante el medioevo (años 300-1500) e Historia Constitucional, inglesa solamente, hasta 1485, cuando al terminar la guerra de las Dos Rosas consolidóse la autoridad del Rey, y vencido el feudalismo, se abrió el camino a nuevos elementos de progreso en la constitución democrática del Estado. De Historia antigua estúdiase en Cambridge, Grecia y Roma desde 300 años antes hasta 300 después de nuestra Era, o bien un curso comparativo de Historia constitucional contemporánea, incluyendo la de los Estados Unidos entre las constituciones a estudiarse. Últimamente, se ha agregado un tema especial, que puede ser de Historia antigua o moderna, pero que ha de estudiarse directamente, si es posible haciendo la crítica de las fuentes originales. Es también obligatoria la Historia económica de Inglaterra; y al término de la primera parte hay un «ensayo», a opción, sobre derecho internacional.

Los temas obligatorios de la Segunda Parte son: a) Historia Moderna general, de 1500 a 1907, incluyendo América y sin dar especial importancia a la historia británica. b) Historia constitucional inglesa, después de 1485, o sea todo el cielo de las conquistas parlamentarias y los derechos individuales. e) Diversos temas, que pueden ser de un período especial, o de Historia política comparativa no incluido en la primera parte, o de Derecho Internacional.

Debo estos informes a la gentileza de Mr. Harold Temperley, *Lecturer* de Historia Moderna en St Peter's College, o Peterhouse como popularmente llaman en Cambridge al colegio más antiguo de la ciudad, fundado en 1284. Allí ocupa Mr. Temperley la habitación que fue del poeta Gray, en la cual más de una vez hablamos de la Historia de América, por la que siente una predilección particular. Ha escrito la *Vida de Jorge Canning*, y estudiado la admirable política del Canciller de Jorge IV que inventara la entidad internacional de las repúblicas hispanoamericanas, para oponerla en el viejo mundo a las maquinaciones de la Santa Alianza y en el nuevo a la gravitación peligrosa de los Estados Unidos. Reconstruyendo la vida de su héroe habían llegado a serle familiares los nombres de San Martín y de Bolívar, los nombres de Buenos Aires y Caracas; esto y sus cualidades despertaron a un tiempo mi gratitud de huésped y mi simpatía de americano, que hoy me dictan este recuerdo en favor de su nombre.[23] Mr. Temperley es, por otra parte, uno

23. Estoy lejos de incurrir en excesos sentimentales: hallar quien nos conozca en Europa, es cosa que se agradece, de tal modo se nos ignora. Sobre esta misma política de Canning, que nos interesa, leo en un texto de

de los que han iniciado en Cambridge movimientos de curiosidad por la Historia de América, especialmente sobre las épocas de la Conquista y de la Independencia. Algo de tal labor puede verse en *The Cambridge Modern History,* dirigida por Lord Acton, antiguo profesor de la materia, y redactada por el método de monografías y colaboración de diversos autores, como hoy se acostumbra en las grandes obras científicas. El tomo X de esta serie está dedicado a «la Restauración». Otras avanzan hasta sucesos contemporáneos, salvando así la valla de temor que limita el campo histórico en la enseñanza secundaria. Pues si el espíritu de tales estudios es ético en sus sugestiones y nacionalista en la preferencia de sus temas, realiza la Universidad ese fin ético por este único medio: la pesquisa de la verdad. Como decíanme Temperley y otros profesores: *Wetry to discover the truth only*.

Los «ensayos» a que se refiere Mr. Mowat no deben confundirse con el trabajo directo de los Seminarios alemanes, de los cuales he de tratar a su tiempo. En tal sentido, quédanle reformas por realizar a las universidades británicas, y lo que en ellas hay de más elogiable es el hálito moral que viene desde la escuela primaria y sube a los altos grados fortificándose. Por otra parte los colegios de Oxford y Cambridge, al abordar el problema de la enseñanza histórica, que preocupa en todas las naciones, han adoptado medidas que pudieran estimularlos, tales como los famosos premios anuales para los alumnos. Los premios para el último año escolar, cuando yo estuve en Inglaterra, eran los siguientes, según el nombre de cada uno:

Premio Stanhope: Para el mejor ensayo sobre un tema de Historia Moderna, nacional o extranjera; desde 1300 a 1815. 20 £ en libros.

Premio Gladstone: Las mismas condiciones que para el anterior, pero ambos premios –este de 10 £ en libros– no podrán adjudicarse al mismo alumno.

Premio Marqués de Lothian: Para el mejor ensayo sobre cualquier tema de Historia extranjera, entre el destronamiento de Rómulo Augusto y la muerte de Federico el Grande. 40 £ en dinero o libros, a opción.

Premio Arnold 60 £: Sobre cualquier tema de Historia Antigua o Moderna, indicado por los jueces, o aprobado por éstos, nueve meses antes de la presentación del «ensayo».

9. DIFERENCIAS ENTRE LAS UNIVERSIDADES CLÁSICAS Y LA MODERNA DE GLASGOW

Cuanto en este parágrafo llevo dicho sobre la organización de los estudios históricos, refiérese más estrictamente a las Universidades clásicas de Inglaterra. Las Universidades escocesas, emancipadas en 1892, han tratado de modernizarse. La de Edimburgo es renombrada como una de las mejores para estudios de medicina. Entretanto, la de Glasgow nos dará un tipo en cierto modo distinto de Oxford y

---

las escuelas británicas el siguiente pasaje: «When the Spanish colonies –México, Chili and Peru–, threw off their independence on Spain, Canning induced the British Governemen to recognice them as independent and warned the Holy Alliance that any nation which assisted Spain to reconquer them would be treated as enemies of England». A nosotros ni se nos menciona siquiera, a pesar de que nosotros hemos glorificado el nombre de Canning. (Véase *English History*–Williams y Sidney Warwick, p. 175.)

Cambridge para la enseñanza de la Historia. Esta Universidad fue fundada en 1451, pero desde 1870 ocupa su barrio actual, donde la magnificencia de sus edificios y la extensión de sus jardines en tierra de colinas, constituyen uno de los bellos rincones urbanos en la industriosa metrópoli del Clyde.[24] El Instituto universitario se halla dividido en varias «Facultades», la de Artes, la de Leyes, la de Teología, la de Ciencias, y numerosos cursos anexos para educación, milicia, ingeniería, construcciones, etc. Es en las Facultades de Artes, Leyes y Teología en las que se realizan los estudios históricos. El espíritu de la enseñanza es el mismo imperante en los otros institutos británicos. Falta aún sistematización: la economía política, el derecho público, los cursos clásicos de griego y de latín confúndense a veces con la Historia. En la enseñanza crítica no se ha llegado tampoco a la obra de los Seminarios alemanes. Lo que varía en Glasgow es la extensión de los temas. Dadas las explicaciones precedentes se comprenderá mejor los siguientes datos, que debo a Mr. D. J. Medley, profesor de Historia Moderna y uno de los vicepresidentes de la Sociedad Histórica de Londres.

Él, respondiendo a mi encuesta, define así el carácter de la enseñanza histórica en la Universidad glasgoviana, donde es Profesor:

El plan de Historia incluye para los grados ordinarios un período extensivo de Historia Medieval y Moderna europeas; y para el grado de «honores», además de lo apuntado, la Historia británica en relación estrecha con su evolución constitucional. Dichos temas son tratados conjuntamente por el profesor de Historia y sus *fellows* en Historia y Derecho Constitucional. Los alumnos deben preparar «ensayos» sobre temas dados por el maestro. La orientación de la enseñanza no es en esta universidad directamente patriótica o moral; el objeto es establecer la relación de causa a efecto, más que, juzgar el pasado. El profesor puede dar a su enseñanza la orientación personal que crea más conveniente, pero sus clases pronto se resentirían de cualquier tentativa de propaganda sectaria, fuese ésta política o religiosa. En cuanto a la extensión, enséñase preferentemente la Historia Inglesa y la de otros pueblos sólo en relación con su propia evolución interna. Sudamérica, los Estados Unidos y el Japón, no se estudian sino en conexión con los descubrimientos geográficos y las fundaciones coloniales. Respecto al método, la enseñanza de la Historia es sólo incidentalmente relacionada con la Geografía. Las colecciones de mapas, retratos, planos son aún escasas, y suplen su falta con proyecciones de linterna. «La fundación de Museos de Historia social será utilísima, y asimismo la visita a lugares y la representación de piezas históricas» –dice Mr. Medley, quien, respondiendo a mis preguntas sobre los textos, agrega–: «El libro de clase es de elección difícil. Hay buenas obras históricas inglesas; los que fallan son más bien los pequeños compendios. Para la Historia Inglesa las hay excelentes, como las de Gardiner, Tout, Powell. Libros alemanes no pueden leer los alumnos; no podrían manejar con facilidad ni aun los libros franceses. Los que vienen de los Estados Unidos desa-

24. El edificio principal costó 500.000 £s., y se hizo a expensas del Marqués de Bute. No pueden eximir a sus parlamentos del cargo de ser dadivosos con sus escuelas, sino los pueblos en que sus grandes señores protegen de esa suerte sus institutos de cultura, y el deplorable Landlord de la Pampa que quiere parecerse al de Ultramar hasta en sus menores caprichos y deportes, debiera también imitarlo en semejantes larguezas.

grádanme sobremanera, pues no tienen mérito literario y son pretenciosos. El maestro puede escribir un texto y aconsejarlo a sus discípulos. El libro de clase, en general, es sólo usado como una guía para el alumno. Es más importante estimular en él la afición a la lectura de obras fundamentales, tanto como el tiempo se lo permita, y con este fin, nosotros dámosles, juntamente con los tópicos del programa, los autores en que pueden estudiarlos».

La lista de autores a que el profesor Medley se refiere acostúmbrase también en otros institutos británicos y europeos. La que él dio con los programas de 1907, comprendía la Historia europea desde el año 476 al 1453, y es un minucioso modelo de «programa bibliográfico», tipo no generalizado aún en nuestras Facultades, según puede verse en el texto que he creído conveniente transcribir al pie de la página,[25] no sólo porque vivimos habitualmente muy ajenos a la bibliografía

25. Text Books. - Bryce, Holy Roman Empire. – Periods of European History, Vols. I, II, and III. (Rivington), 6s. each.

Books of general reference. - Henderson – Historical Documents of the Middle Ages (Bohn). - Emil Reich - Select Documents Illustrating Mediæval and Modern History. - Freeman - Historical Geography. - Barnard - Companion to English History (Middle Ages). - Bateson - Mediæval England (Stories of the Nations). - Jenks - Law and Politics in the Middle Ages. - Lecky - History of European Morals. - Oman - History of the Art of War. - Rashdall - Universities of Europe in the Middle Ages.

(1) Detailed subjects of lectures. - *The Roman Empire to 476*. - Seeley, Roman Imperialism, Lectures 1 and 2. - Dill, Roman Society in the Last Century of the Western Empire.

(2-3) *Wandering of the Nations*. - Church, Beginning of the Middle Ages (Epochs of Modern History).

(4) *The Roman Empire*, 476-565. - Bury, Later Roman Empire. - Oman, Byzantine Empire.

(5-6) *Attacks on the Roman Empire*. - Slavs, Persians, Saracens. - Freeman, History and Conquest of the Saracens.

(7) *The Roman Empire*, 717-802. - Tozer, The Church and the Eastern Empire (Epochs of Church History).

(8) *The Frankish Kingdom*, 511-732. - Sergeant, The Franks (Stories of the Nations).

(9) *The Lombards in Italy*, 568-774. - Hodgkin, Italy and her Invaders.

(10-11) *Charles the Great*. - Hodgkin, Charles the Great (Foreign Statesmen). - Davis, Charles the Great (Heroes of the Nations). - Eginhard or Einhard, Life of Charles the Great (trans).

(12) *The Dissolution of the Carolingian Empire*, 814-888.

(13-15) *Barbarian Invasions of the Ninth Century*. - Northmen, Hungarians, Saracens. - Keary, The Vikings in Western Christendom.

(16-17) *The Byzantine Empire*. 802-1057, *Internal*. - Finaly, History of Greece.

(18-19) *The Byzantine Empire. External*. - Bulgarian Kingdoms, Russians, Saracens.

(20-21) *The Disolution of the Caliphate*, 750-1058. - Encyclopædia Britannica, Article on Mohammedanism.

(22) *The Mohammedan World on the Eve of the Crusades*. - Sir W. Muir, The Caliphate.

(23-24) *Feudalism*. - Guizot, Civilisation in France.

(25) *The Formation of the Kingdom of the West Franks and France*, 888-987.

(26-28) *The Revival of the Holy Roman Empire in the Tenth Century*. 918-1024. - Fisher, The Mediæval Empire.

(29) *The Catholic Church in its Contest with Arian, Eastern, and Celtic Christianity.* - Moeller, History of the Christian Curch.

(30-32) *The Growth of the Papal Power*. - Robertson, Growth of the Papal Power (S. P. C. K.). Gregorovius, History of the City of Rome.

(33-38) *The Investiture Quarrel* - (*a*) Revival of Papacy under Henry III. - (*b*) Pope Gregory VII. - (*c*) Concordat of Worms–Stephens, Hildebrand and his Times (Epochs of Church History). - Robertson, History of the Christian Church.

(39) *The Norman Kingdom of Sicily*. - Gally, Knight, The Norman in Italy.

(40-42) *The Crusades and the Latin Kingdom of Jerusalen*. - Archer and Kingsford, Crusades (Stories of the Nations). - S. Lane-Poole, Saladin (Heroes of the Nations).

(43-44) *The Byzantine Empire*, 1057-1261. - Pears, Fall of Constantinople.

(45-46) *Monasticism and the Twelfh Century Renascence*. - Church, Life of St. Anselm. - Poole, Illustrations of the History of Mediæval Thought.

(47) *St. Bernard*. - Cotter Morison, Life of St. Bernard.

inglesa y creemos a los libros franceses como única fuente de la sabiduría, cuanto porque al indicar una obra para cada tema, la lista da una sensación completa de la índole de tales estudios en la Universidad de Glasgow.

Ya se comprende que este programa es el de la Facultad de Leyes. Lógicamente, las de Artes y Teología no pueden circunscribirse a la Historia Moderna.

En efecto, la de Artes incluye en su plan una sección de Literatura y Lenguas, donde se estudia, junto con varios idiomas modernos, entre los que figura el griego actual y no figura el español, las lenguas clásicas, latín, griego, sánscrito, hebreo, árabe y celta; otra sección de Filosofía en que además de las ramas conocidas de esta ciencia y la Economía política, que en Cambridge es casi una con la Historia, comprende, con el nombre de «Educación», la historia de los sistemas pedagógicos. Además de ellas, hay un grupo especial con el nombre de *History and Law*, en que se abarca Derecho Romano, Derecho Público, Arqueología, Historia del Arte, Historia Constitucional e Historia propiamente dicha. Es en esta Facultad, desde luego, donde dicha asignatura recibe su más amplio desarrollo, pues en la de Teología, fuera de lo pertinente al pueblo hebreo, se reduce a la Historia de la Iglesia especializándose en las relaciones de ésta y el Estado, en Inglaterra, Irlanda y Escocia. En la Facultad de Artes, la sección de idiomas implica las respectivas literaturas con sus consabidos autores, historia en suma, pues tales se llaman Tácito o Cicerón para el latín, Demóstenes o Esquilo para el griego, la Biblia para el hebreo, el Corán para el árabe, todo lo cual requiere el estudio de sus ambientes. Tratándose de las literaturas modernas, el plan prescribe la Historia

(48) *The Origin of the quarrel of Guelfs and Ghibellines*, 1125-1138. - Busk, Mediæval Popes, Emperors, and Crusades.
(49-52) *Empire and Papacy*. Frederick Barbarossa. - Freeman, Historical Essays. - Balzani, The Popes and the Hohenstaufen (Epochs of Church History).
(53-56) *Empire and Papacy*. Innocent III. - Milman, History of Latin Christianity.
(57-60) *Empire and Papacy*. Frederick II. - Freeman, Historical Essays, First Series. - Kington-Oliphant, History of Frederick II.
(61-62) *The Friars and Scholasticism*. - Jessop, The Coming of the Friars. - Sabatier, St. Francis of Assissi. - Encyclopaedia Britannica, Article on Scholasticism.
(63-64) *Growth of the French Monarchy*. The Great Feudatories. - Kitchin, History of France.
(65-66) *Growth of the French Monarchy*. Philip Augustus. - Hutton, Philip Augustus (Foreign Statesmen).
(67-68) *Growth of the French Monarchy*. - Louis IX. - Perry, St. Louis–Joinville, Life of St. Louis.
(69-70) *End of the Capetian Dynasty*.
(71-72) *The Angerin Kingdom of Naples*, 1822-1435. - O. Browning. Guelphs and Ghibellines.
(73) *Foreing Intervention in Italy*. 1250-1401. - Sismondi, Italian Republics.
(74-75) *Growth of the Venetian Empire*. - H. F. Brown, Venice.
(76-77) *Milan under the Visconti*. - J. A. Symonds, Renaissance in Italy (Age of the Despots). - O. Browning, Age of the Condottieri.
(78-79) *Florence and the Medici*. - E. Armstrong, Lorenzo de Medici.
(80) *Germany and the Empire*, 1250-1313.
(81) *Emperor Lewis IV of Bavaria*, 1314-1347.
(82-83) *The House of Luxemburg and the Empire*, 1350-1437.
(84) *Origin of the Swiss Confederation*.
(85) *Rise of the Hanseatic League*. - Zimmern, The Hansa Towns (Stories of the Nations).
(86) *The Teutonic Order in Prussia*.
(87-89) *The Hussites and the Counciis*, 1409-1449. - Creighton, History of the Papacy.
(90-94) *The Hundred Years' War*. 1328-1450.
(95-97) *The Taking of Constantinople*.
Esta clase de Programa Bibliográfico, muy común en las Universidades europeas, es seguido entre nosotros por los profesores Peña, Lafone Quevedo, Bunge y otros.

de éstas, y después de lo que Taine hizo con la inglesa, es conocida la amplitud que a tales asignaturas puede darse. Los programas y reglamentaciones para los grados que anualmente publica la Universidad de Glasgow demostrarán, con las otras materias, algo que he señalado ya en el primer capítulo, o sea la completa unidad de las asignaturas que tienen por objeto la actividad mental del hombre y la vida de las sociedades, a pesar de las divisiones y nomenclaturas que la pedagogía haya adoptado para facilitar su enseñanza.

Lo escrito es suficiente para formar una idea de la enseñanza histórica en la Gran Bretaña, y si termino aquí es porque necesitamos las restantes páginas de este libro para cuestiones de igual importancia. Réstame, sí, la satisfacción de haber dado al asunto mayor amplitud y minuciosidad de la que suele encontrarse en los trabajos corrientes, tanto más difícil de llevar a término, cuanto en la tupida breña del sistema inglés, bórrase la línea clara de todo sendero, y cuando la obra de ponerlo a la luz ha debido con frecuencia ser la labor de nuestras propias manos. Resiéntese la escuela inglesa de la realidad de sus orígenes, pues se recordará que el clero fue el depositario de la sabiduría medieval; que luego, con la introducción de la imprenta, ellos estudiaron en los claustros la medicina y las leyes, viniendo el clérigo a ser legista, procurador y médico a un tiempo mismo. En esa época comenzaron Eton y Winchester, Oxford y Cambridge. La confusión y el clasicismo perduran; pero en ese desorden de la tradición y las costumbres, si no es un camino lo que se descubre en la enseñanza de la Historia, es una norma: el individualismo que forma los caracteres y el idealismo que disciplina las voluntades, todo ello dentro de una sana definición nacionalista.

Capítulo III

La enseñanza histórica en Francia

Volver de Dover a Calais, por la Mancha, es en el orden intelectual, como en el físico, dejar atrás las nieblas del septentrión y entrar en la claridad del mediodía. Esta diferencia de mentalidades entre lo británico y lo francés, entre un pueblo de empíricos y otro de ideólogos, tiene su expresión más concreta en el fenómeno de sus dos grandes concentraciones urbanas: Londres y París. Aquella se dilata bajo su cielo plomizo que en ciertas épocas del año entenebrece del todo la tiniebla del *fog*; su periferia es difusa, y no marca un límite entre la campaña y la ciudad; su área enorme, que no se acaba de conocer, es la imprevista unidad de diversos núcleos edilicios que al crecer se juntaron, y esta diversidad de sus orígenes perdura hasta en la fisonomía de sus viejos barrios. París, contrariamente, ha sido, dentro del linde de sus murallas circulares, el crecimiento orgánico del primitivo núcleo de la Cité, *Lutetia parisiorum* que fuera el centro de la vieja ciudad, hasta que Haussman la transformara bajo el segundo Imperio, según su nuevo plano de sistema geométrico y de buscadas perspectivas. Y tales características del espíritu francés, generalizador en sus concepciones, lógico en sus procedimientos y categórico en su expresión, se manifiesta sobre todo en su organización pedagógica, obra intelectual por excelencia. Descubrir en ella las ideas que rigen la enseñanza de la Historia, es tarea menos difícil que en Inglaterra; y si la teoría escolar en Francia se halla hoy bien orientada, acaso en la práctica debamos censurarle su constante ensayismo revolucionario y la uniformidad a fuerza de leyes, vale decir, las mismas calamidades que nosotros hemos padecido.

1. DIFERENCIA ENTRE UN PUEBLO DE IDEÓLOGOS Y OTRO DE EMPÍRICOS

El grupo general de las escuelas se divide en primarias elementales, frecuentadas por la mayoría de la población escolar, y en secundarias *colleges*, que comprenden los colegios comunales y los liceos, sostenidos por la nación y divididos en curso clásico, donde se enseña latín, y en curso moderno, donde se enseña alemán. Los tres primeros años del liceo confúndense con los años superiores de la escuela elemental. Los jóvenes comienzan por lo común sus estudios a los once años y los

concluyen a los dieciocho. El propósito de la enseñanza media y la primaria es dar a los alumnos una preparación general, de suerte que en los institutos superiores tan sólo se cultiva la especialidad científica. La preparación profesional de los maestros está a cargo de las *Escuelas Normales*. Éstas se dividen a su vez en tres tipos: las que preparan los maestros para las escuelas elementales; las que lo hacen para los primeros grados normales; y, la más alta entre todas, la famosa *École Normale Supérieure* de París, que prepara a los catedráticos para la enseñanza secundaria y que ha visto pasar por sus aulas a muy ilustres profesores de Historia, Taine entre ellos, y Seignobos, Ernest Lavisse, o Gabriel Monod, de quien recibí excelentes y precisas informaciones.[1] La Escuela Normal Superior remata el sistema, y es, en tal importancia, única como la clave en el arco. Ligada por su orientación profesional a los grados anteriores de la enseñanza, pertenece por la índole de sus estudios a la educación superior, dentro de la cual debe mencionarse, por sus cátedras de Historia, al Colegio de Francia, a las Facultades de Letras, la Escuela de Cartas, y la «Escuela práctica de altos estudios», agregada en 1868 al cuadro tradicional por las reformas de M. Duruy.

La antedicha mención esboza el sistema general de las escuelas y sus nomenclaturas. Parágrafos siguientes expondrán la extensión y objeto de su enseñanza; pero antes quiero mostrar cuándo se incorporó la Historia en los programas franceses y cómo influyeron las renovaciones filosóficas en la orientación de sus estudios y cómo repercutieron las revoluciones políticas en la paz de sus cátedras.

Dos crisis radicales han transformado en Francia el espíritu de la enseñanza histórica: la Revolución de 1789, de carácter más bien político y filosófico; y, en las postrimerías del Segundo Imperio, las Reformas del ministerio Duruy, de carácter más concretamente pedagógico y técnico, por la notoria especialidad de su autor. Las Reformas de 1868 incorporaron definitivamente la Historia en los planes de la enseñanza general, y esto no pudo ocurrir sino cuando una renovación análoga habíase llevado a término en el campo de la enseñanza superior. Tal fue el fruto de las transformaciones políticas del 89, de la propaganda anterior de los Enciclopedistas, que, en la segunda mitad del siglo XVIII, habían ya dado cima a una nueva concepción democrática del Estado. Para saber lo que en tal sentido ocurriera durante el antiguo Régimen, tendríamos que estudiar la tradición de esta cátedra en el Colegio de Francia, el más antiguo de los Institutos subsistentes. No podríamos hacer esta ilustración con las cátedras mundanas de la Facultad de Letras, por otra parte muy posteriores, desde que fueron creadas por la legislación napoleónica; ni con la Escuela Normal; ni con la Escuela de Cartas,

1. Fui presentado a M. Monod por Guglielmo Ferrero, y fuese atención al ilustre historiador italiano o al delegado argentino, el sabido profesor que en el Colegio de Francia ocupa la cátedra que fue de Michelet, vino, con deferencia no habitual, a visitarme en mi alojamiento de París. Director de la *Revue Historique*, díjome que jamás su revista había publicado nada sobre la Historia de nuestro país y manifestóme su deseo de hacerlo, si alguien le enviaba de aquí un resumen sobre el estado de los estudios históricos. Recuerdo todo esto, porque el gobierno argentino, a imitación del brasileño, deberá aprovechar oportunidades como esta para ir sacándonos de la lamentable ignorancia a que nos tienen condenados los hombre de Europa, no siempre por mala voluntad. M. Monod declaróme no haber tenido jamás, antes de hablar conmigo, ocasión de hacer una declaración semejante.

fundada por el Gobierno de la Restauración: ni con la Escuela práctica de altos estudios, aun más reciente, según lo acabamos de ver al mencionar la Reforma que realizó Duruy bajo el sistema de Napoleón III. El Colegio de Francia, por lo contrario, tiene una data más antigua y un abolengo más ilustre. Fue establecido por el espíritu elegante y fuerte de Francisco I, en 1536, cuando la creciente difusión de la imprenta daba ya una improvista conductibilidad a las ideas, cuando el pensamiento luterano elaboraba la revolución del libre examen, cuando el renacimiento de las artes helénicas paganizaba la Iglesia, cuando la autoridad pontificia se abatía ante la nueva potestad de los reyes y el vencedor de Marignan obtenía de León X, por el Concordato de 1516, el dominio del clero; cuando las lenguas vulgares se elevaban a la dignidad intelectual, así la de Toscana con Dante o la de Francia con el famoso edicto de Villers-Cotterets que la declaraba obligatoria para los actos oficiales, y el noble latín envejecía en la cárcel del silogismo o en la fórmula de los verbos litúrgicos...

El Colegio de Francia nació animado por el espíritu de su época; sus cátedras se erigieron frente a la Sorbona escolástica, y la tradición de la de Historia, que Dannon, Letron, Michelet, Guigniat y Maury ocuparan, ha sido magistralmente evocada por Gabriel Monod, el más nuevo de sus profesores, al inaugurar las clases en 1906.[2] La enseñanza de la Historia comenzó a darse en el Colegio de Francia, que llamábase entonces *College Royal*, en 1769. El inspector Jean Jacques Garnier, espíritu sin timidez, aconsejó la medida. En su memoria de aquel año Garnier insistiera sobre la importancia de los estudios históricos, que aun no tenían ningún lugar en la enseñanza pública; y aconsejaba que dicha cátedra se estableciera en el Colegio Real. Asombrábase de la inferioridad de la Universidad de París, respecto de las otras europeas, y quería esta Reforma de los estudios, para evitar que las familias pudientes mandasen a sus hijos al extranjero, a las universidades de Italia, Holanda, Suecia y Alemania, pues en la de Estrasburgo, única francesa donde se enseñaba historia, heráldica y diplomacia, preponderaba un espíritu protestante y germano. La iniciativa de Garnier tuvo buen éxito; y una de las dos cátedras iniciales de hebreo, en vista de que eran cada vez menos frecuentadas, se transformó en cátedra de *Historia* primero y de *Geografía histórica* más tarde. Al finalizar el siglo XVIII los filósofos quejábanse aún de la escasa importancia que se asignaba a esta materia; insinuábase una tendencia nacionalista, pues exigían el estudio a fondo de la Historia nacional y provincial, y quejábanse de que los estudiantes franceses conocieran las hazañas de Escipión y Alcibíades e ignoraban las de Duguesclin y Bayardo. En cambio el Abate Fleury, que representaba el espíritu de las viejas univer-

2. Dicha cátedra llamábase de *Histoire et Moral* en tiempos de Michelet. Actualmente lo es de *Histoire Generalè et Mèthode historique*, y se costea por una donación particular. Pidióse su creación al Parlamento, y éste no votó los fondos necesarios, por razones que no eran de oposición a la idea. Entonces Mme. la Marquesa Arconti-Visconti –*née* Peyrat– instituyó la cátedra a expensas de su peculio, en memoria de Michelet, que fue muy amigo de su padre, y de éste, cuya silueta de publicista y de crítico podrán ver los estudiosos en el volumen suplementario al Tomo XCVI (año 33) de la *Revue Historique*, dedicado a su hija la señora Marquesa. Ésta, en abril de 1905, donó 50.000 francos para un curso que deberá durar cinco años, y que en 1906 inauguró Monod, canónicamente elegido por la Comisión administradora del Colegio. ¡Cuán otro sería el destino de nuestra cultura superior, si nuestras damas millonarias, ya que no son marquesas, por lo menos ennoblecieran y blasonaran sus vidas con tan hermosos gastos, como la Marquesa de Arconti!

sidades, decía «que los Príncipes tienen necesidad de saber mucha historia, pero no así las gentes de condición mediocre». Los frailes benedictinos en sus escuelas eran los únicos que atreviéronse a enseñar la historia contemporánea que en sus últimos períodos confinaba con la política de Francia. Hacia 1778, en el Colegio Real, la cátedra tomó el nombre de *Historia et Philosophia moralis,* y aunque se reconocía el peligro de fundar en la Historia conclusiones éticas, desmentidas frecuentemente por el triunfo del Mal, ejercitábase el juicio en la apreciación moral de los sucesos pasados. En 1790, después de la Revolución, Jean François Hughes, conocido con el nombre de du Tems, que desempeñaba entonces la cátedra, abandonóla por integridad de conciencia, para salvar sus convicciones religiosas. Consecuencia lógica de esa dimisión y del nuevo ambiente político, fue el nombramiento de Charles Levesque, laico y liberal, con quien entraba el soplo de pólvora de la Revolución en las cátedras de Historia. Los profesores, después de 1791 ya no llevaron toga ni uniforme, signo oprobioso de sus orígenes claustrales. La influencia recíproca que, según la frase de un pedagogo europeo, hay entre la Política, Historia del día, y la Historia, Política del pasado, fue tal, que Levesque en su curso trató poco de Francia, puesto que su historia era una con la del antiguo régimen, cuyo auto de fe acaba de hacerse en la hoguera de la Bastilla, y no pudiendo condenarla puesto que era la formación de la nacionalidad y las glorias militares de sus grandes Reyes, tampoco pudo volverse a ella con simpatía, porque sus contemporáneos le sospecharían de «realismo»...

Durante el Imperio napoleónico, es bien sabido lo que ocurrió. El alférez afortunado de Arcole y las Pirámides, llegara, primogénito de la Victoria, a coronarse por su propia mano, ciñéndose la diadema de Carlomagno bajo las naves góticas de Nôtre Dame. El hombre portentoso que vencía generales prusianos al otro lado del Rhin, que jaqueaba ministros ingleses al otro lado de la Mancha, que avasallaba príncipes italianos al otro lado de los Alpes, que humillaba reyes españoles al otro lado de los Pirineos, y que se repartía el mundo con el Emperador de las Estepas, dábase tiempo, en su existencia de epopeya y de fiebre, para recibir a sus queridas suntuosas en las noches furtivas de Versalles, para proyectar la nueva fórmula civil de su pueblo en el articulado del Código, y para reorganizar, desde su base hasta la cima, el mecanismo complejo de la administración y la enseñanza. El 19 de abril de 1807, al día siguiente de Eylau y en vísperas de Friedland, en un campamento de Prusia, Napoleón firmaba su proyecto de *Facultad de letras,* con treinta cátedras que tendrían por centro los estudios históricos, comprendidos en ellos la investigación y crítica de las fuentes. Su proyecto de *Universidad Imperial* abarcaba la organización del Profesorado en una suerte de corporación laica, así definida por él: «Me hace falta crear una profesión civil desinteresada, y grave, que no trabaje nada más que para las letras y las ciencias: tal es el ideal de mi Universidad de Francia, que podría llamar de Ultrafrancia».[3] Pero faltaban pocos años para que en la tarde de Waterloo el sol de la catástrofe se hundiera bañando en sus aciagos resplandores el Imperio deshecho... El tiempo no perdona, según el decir clásico, sino las obras que se realizaron con su lenta colabo-

3. DUCOUDRAY, Emile, *Histoire Moderne et Contemporaine*, «L'empire napoléonien», véase p. 361.

ración; y si un hombre basta para destruir un régimen, muchos son necesarios para elaborar otro nuevo: Sansón, él solo, pudo destruir el templo; mas todos los filisteos fueron menester para levantarlo.

Después del Congreso de Viena, la Restauración significaba para la política de Francia volver al punto de partida. Aconsejaríase a los Profesores de Historia evitar reflexiones sobre la actualidad, es decir lo contrario de lo que hoy se desea en esta enseñanza. Así llegó el solapado gobierno de Luis Felipe que viniese con la transacción constitucional de 1830 y se fuera con la Revolución liberal de 1848. El movimiento coetáneo de los románticos, que florecía en la literatura con los relatos de Gautier, con las lamentaciones de Musset, con las novelas de Dumas, con los poemas de Victor Hugo, y que florecía en la política con los discursos de Berryer, con los ministerios de Thiers, con las arengas de Lamartine, con las utopías de Luis Blanc y Proudhon, daba también su flor de las escuelas en el Colegio de Francia, donde el verbo inflamado de Michelet convertía la cátedra en tribuna o en délfico trípode de palabras augurales, y su alma de visionario, con acentos apocalípticos, evocaba en sus cursos una «leyenda de los siglos» que era en la prosa como el poema huguesco en el verso congénere.

Michelet desnaturalizó el estricto sentido de la enseñanza. La cátedra de historia del Colegio de Francisco I dejó de ser el campo del análisis crítico y la investigación de las fuentes. El orador deslumbrante atrajo en torno a su tribuna un público de políticos y gentes de mundo, entre los que no escaseaban las señoras de la aristocracia, todos extraños a la labor metódica y sin ruido del estudio. El profesor Langlois ha analizado en una Conferencia pronunciada bajo los auspicios de la Universidad de Pensilvania, en Filadelfia, los cursos célebres de Michelet.[4] No era en realidad enemigo de la Restauración el ciudadano que recibiera favores de Carlos X, y a quien más tarde Luis Felipe nombrara Jefe de Sección en los Archivos de Francia y reemplazante de M. Guizot en su cátedra de la Sorbona. El carácter mundano y ruidoso que sus lecciones asumieran lo habría llevado alguna vez a interrumpir el plan cronológico para buscar temas seductores al gusto de la actualidad. En su curso de *Histoire de France* después de Luis XI, saltó a la Revolución. Él mismo ha explicado el salto diciendo, un tanto sibilinamente, que él no comprendería los siglos monárquicos si, ante todo, él no estableciera en sí, «el alma y la fe del pueblo». Pero Langlois agrega que algunos espíritus irónicos han sonreído a tales explicaciones, pues saben que en 1845, la persona de Francisco I, que hubiera seguido a la de Luis XI, a nadie habría apasionado en París. «Por el contrario, la Historia de la Revolución interesaba a las muchedumbres, aquellas vísperas de 1848 en que otra gran revolución se preparaba». Llevado Michelet por el calor de su temperamento lírico, y acaso tentado por el aplauso, sus clases de Historia llegaron a convertirse en teatro rumoroso de la actualidad, y refiérese que muchas veces los *«bravo»* del auditorio interrumpieron su palabra, y al día siguiente los periódicos extractaban sus conferencias. Luis Felipe lo había tolerado

4. Michelet fue elegido además, por la confianza del Gobierno Real para dar lecciones de Historia a la hija de la Duquesa de Berry. Después de la Revolución de 1830, fue profesor de Clementina, Princesa de la Dinastía nueva. Este dato se halla en Langlois, cuya conferencia está incluida en su nueva serie de *Questions d'Histoire et d'Enseignement*, p. 33.

hasta las vísperas de la Revolución de 1848; ésta lo restableció en su cátedra, pero como Luis Napoleón, Presidente de la Segunda República, iba pronto a convertirse en el Napoleón III del Segundo Imperio, al producirse el golpe de Estado del 2 de diciembre, que tantas proscripciones ilustres costara a la Francia, Michelet se negó a prestar el juramento de fidelidad al nuevo régimen y perdió todos sus puestos.[5]

Este rasgo de grandeza cívica que clausura con un gesto de gloria esa carrera docente y dora con sus reflejos la ya iniciada vejez, purifícale, desde luego, de toda sospecha acerca de su sinceridad. Después de saberlo, suena más firme y profunda la palabra del maestro, cuando dice en su confesión: «Yo había puesto en mi enseñanza lo que ningún hombre viviente ha puesto en el mismo grado. No se trata de la elocuencia, en presencia de alguno de mis amigos que todo el mundo nombrará (Quinet). No se trata de la ciencia, al lado de esa adivinación científica a la cual el Oriente vuelve a pedir sus lenguas olvidadas. Se trata de otra cosa, imprudente, puede ser, pero de la cual yo no sabría arrepentirme: se trata de mi ilimitada confianza en la juventud... Llegado tarde a esta cátedra y ya conocido, no por eso he estudiado menos ante la muchedumbre... Yo marchaba bajo los ojos de todos, viendo a todos, y mi fin, y el humilde camino que yo había recorrido. Buscábamos en común. Nada era por la vana exhibición. Tratábase de un asunto demasiado serio. Buscábamos la verdad tanto para la vida como para la ciencia, para remedio del alma. Nosotros le pedíamos ese remedio a la filosofía y a la historia, a la voz del corazón y a la voz del mundo. La forma, a veces poética, podía detener a los débiles, pero los fuertes encontraban sin esfuerzo la crítica bajo la poesía; no la crítica que destruye sino la que produce, esa crítica viviente que pide a todas las cosas el secreto de su nacimiento, su idea creadora, su causa y su razón. Es el alto carácter de la verdadera ciencia, de ser arte y creación de renovar siempre, de no creer en la muerte, de no abandonar jamás lo que vive una vez, sino de reconstruirlo, de reinstalarle en la vida que no pasa nunca. ¿Qué hace falta para ello? Amor, sobre todo, poner en su ciencia, la propia vida y el corazón. Yo amaba el objeto de mi ciencia, ese pasado que reconstruía, y el presente también, este compañero de mis estudios, esa muchedumbre que, habituada de tanto tiempo atrás a mi palabra, comprendía que muchas veces me iluminaba con sus rápidas impresiones. Yo no tuve jamás un sentimiento más religioso de mi misión que en ese curso de dos años; nunca como entonces comprendí el sacerdocio y el pontificado de la Historia. Llevaba yo todo ese pasado como hubiere llevado las cenizas funerarias de mi padre o de mi hijo»...

Ya comprenderéis, por el pasaje transcripto, que no se trataba de un mercenario de la cátedra. Ese hombre enseñaba por vocación. Su palabra se hace con frecuencia difusa; las repeticiones del improvisador oscurecen del todo el concepto; acaso hay en sus lecciones más fantasía que erudición, más sentimiento que crítica; pero tiene esa palabra un acento sacerdotal; su voz vibra con el tem-

5. De entre sus proscripciones es célebre la de Ilugo, cuya crónica tonante ha dejado él mismo en las páginas de *Pendant l'Exil*. Otros emigraron hacia tierras más lejanas, entre ellos M. Amadeo Jacques, que vino a radicarse a nuestro país, que sirvió a nuestra cultura y contribuyó a la obra de nuestra nacionalidad. Extranjeros como él son sin duda los que deseaban los apóstoles del cosmopolitismo.

blor de la emoción; ese maestro no enseña: pontifica. Ya lo habéis oído: él mismo habla del Sacerdocio y el Pontificado de la Historia.

Hombres tales son seres de excepción en la enseñanza y fuera de la enseñanza. Así se explica que siendo deleznable su obra crítica y censurable su pedagogía, colegas póstumos continúan discutiendo, en bibliografía numerosa, la persistente personalidad de semejante pedagogo. Michelet ha sido un poeta en la cátedra. No se concibe su mentalidad sino emplazándola en el general movimiento de las ideas románticas, y en un momento de efervescencia, como el de esa Francia anterior a 1851. Su voz frenética tenía un eco en los discursos de Thiers y en los libros de Hugo. Hoy no lo tendría en los libros escépticos de Anatole France y en los sobrios discursos de M. Clemenceau.[6] El aula convertíase para él en ágora, y si tal cosa es a veces posible en los estudios superiores, sería del todo funesta en la enseñanza media. Su método de exposición era, por otra parte, cuestión de temperamento, y siendo como tal inimitable, fallaría su condición didáctica al no poder aplicarse por maestros que carecieran de sus aptitudes, vale decir, por todo el resto. Pero en sus lecciones había, fuera de la ampulosidad retórica, elemento formal y estético, un elemento sentimental o ético, y es la cantidad de pasión que ha de ponerse en la obra del pensamiento, el amor a la verdad y al discípulo que ha de inflamar toda palabra docente. Esta es doctrina de aplicación universal; y se completa por el optimismo de su filosofía y por su nacionalismo pedagógico, pues él también buscaba «la educación por la tradición nacional». Quería hacer del patriotismo una religión nueva. Esta concepción del nacionalismo ha sido siempre sostenida por espíritus proféticos, desde el más antiguo de Ezequiel en la Biblia.

La tendencia de Michelet hacia las grandes síntesis históricas y las ideas generales, habíase borrado, durante los últimos tiempos, en la enseñanza superior, a causa del criticismo sistemático, de la especialización profesional, de la tendencia a la erudición como fin de la cultura. En las numerosas cátedras históricas de que luego hablaré, tal ha sido la tendencia durante el último medio siglo. La fundación de la Cátedra de *Historia General*, instituida por la Marquesa de Arconti-Visconti, permitirá una vuelta a las síntesis y las ideas generales. Mi ilustre amigo M. Monod, al inaugurar sus cursos, que concluirán dentro de tres años, anunció que tal sería la orientación de su enseñanza. El exceso de análisis ha hecho demasiados estragos en el espíritu moderno. Sin creer en la filosofía de la historia, ciencia un tanto desacreditada hoy, puede volverse por la Historia, como por las ciencias, a la Filosofía que a todas las compendia y las une. Es la reforma que, según expondré más adelante, reclaman hoy muy altos espíritus en Francia, ante el desastre de la moral religiosa y el desastre moral, aun mayor, de la enseñanza meramente científica.[7]

6. LANGLIOS. *op. cit.,* pp. 67 y 68. Michelet parece haber sido el modelo de Del Valle y Magnasco cuando dictaban sus cursos de Historia Constitucional y de Derecho Romano en la Facultad de Derecho de Buenos Aires, entonces más prestigiosa que ahora. La lección del primero sobre el Acuerdo de San Nicolás y la del segundo sobre la Familia Romana, típicas ambas, ofrecen acentuado parentesco de entonación lírica con las lecciones de Michelet.

7. Francia pasa actualmente por un momento de relajación. Francia está acéfala. Nótase allí la falta de los altos espíritus románticos, cumbres en fuego que la glorificaron de luz y de llamas. Así se explica el éxito del

2. INCORPORACIÓN DE LA HISTORIA EN LA ENSEÑANZA GENERAL

La incorporación de la Historia en la enseñanza general, es desde luego más reciente. Refiere Alfred Pizard[8] que los jesuitas, a fines del siglo XVIII, habían proclamado que *l'histoire est la perte de celui qui l'etudie*; y que Rollin, sin participar de la opinión jesuítica, convencido por lo contrario de las ventajas de ese estudio, no se atrevía a exigirla para la enseñanza general, pero lamentaba que tantas personas no se aplicaran a cultivarla. «Car j'avoue –decía– que je ne m'y suis point assez appliqué, *et j'ai honte d'être en quelque sorte étranger dans ma propre patrie,* ápres avoir parcouru tant d'autres pays». Bossuet quería enseñar al Delfín la historia de Francia, «porque es la suya». Otros se oponían fundándose en que daña, más que le sirve. Cuando a fines del siglo XVII, La Salle fundó sus congregaciones docentes, en los programas del Seminario Urbano de París, figuraban el catecismo, la escritura, la aritmética, el sistema de pesas y medidas, el canto gregoriano, pero no la Historia. Un siglo, más tarde, los predicadores, enemigos de los jesuitas, se arriesgarían a enseñarla, pero sólo como relato de batallas.[9] En 1768, cuando Rolland presentase su memoria al Parlamento, pediría que «las acciones de nuestros reyes y nuestros grandes hombres no fuesen en adelante ignoradas, y que un maestro especial se encargase de la enseñanza de la Historia».

Entre tanto, los filósofos continuaban en su prédica, y si bien las razones con que Voltaire o D'Alambert reclamaban esta enseñanza, no eran las que ahora se invocan, ni son las que en el capítulo primero sintetizan la teoría de este Informe, ellos abrieron el camino a sus nuevas orientaciones civiles, y desbrozaron el tupido campo de las preocupaciones medievales. Afirmábase la idea de la nacionalidad, malogrado su sentimental humanismo, y esclarecíase el concepto de los deberes del pueblo para con la Nación y del Estado para con el pueblo. Triunfante la Revolución, dignificaríase a tal grado la condición de miembro de la República, que la palabra *Ciudadano* acompañaría con mayúscula preclaros títulos oficiales. Fueron entonces para el ciudadano los desvelos del estadista, y para él proyectóse la nueva escuela, fundando en su condición cívica las miras del engrandecimiento nacional. Pizard recuerda con veneración los nombres de Talleyrand, de Lanthenas, de Romme, de Lakanal, de Daunou, que en la Constituyente o en la Convención, hablaron del «catecismo cívico», del «catecismo de los hombres libres», de la «moral republicana», frases que sobreviven. Queríase orientar hacia

---

señor Anatole France. Su estilo no es un milagro en Francia, después de Taine, de Flaubert y de Renón, sus antecesores. En cambio su filosofía, si la tiene, es funesta. Hombre sin ninguna sensibilidad, dispone de una inteligencia sutil, pero fría y perversa. Es un intelectual. Su literatura, no es cierto que sea de refinados: el único pyrrhonismo noble es el de la sensibilidad, contradicción de emociones en síntesis de belleza y de vida: así la noble poesía de Paul Verlaine.

8. M. Pizard es Inspector de enseñanza, y ha escrito un metódico y excelente libro titulado *L'Histoire dans l'Enseignement Primaire*, que obras extranjeras sobre estas cuestiones citan con elogio. A mí me ha servido como fuente autorizada de datos, y en otros pasajes de este Informe he de volver a referirme a ella.

9. Baste saber el nombre de uno de los epítomes más usados, el manual de Berthonet, que tenía por título *Florus Gallicus, sive a veteribus Gallis belli gestarum rerum epitome*, con lo cual se define ya la índole de semejante enseñanza.

allá la enseñanza histórica, y acaso toda la *educación nacional,* «palabra nueva que indicaba la profunda revolución operada en el campo de las ideas pedagógicas». Y el 30 vendimiario lanzóse un decreto que decía: «En las escuelas, los niños aprenderán a hablar, a leer y escribir la lengua francesa. Se les enseñará los rasgos de las virtudes que honran a los hombres libres, y particularmente los episodios de la Revolución francesa más propios para educar sus almas y hacerlos dignos de la igualdad y la libertad». Este decreto significaba arrojar en el surco de la escuela pública la simiente de la enseñanza laica, sustituyendo al decálogo la cartilla cívica y a la leyenda bíblica la historia de la propia nación.

La simiente arrojada sufrió más tarde el embate de las alternativas políticas. La Restauración, triunfante después del Congreso de Viena, apoyábase en el clero francés, y justo era que le retribuyese su apoyo. La Historia, sospechosa entonces de laicismo, fue borrada de nuevo en los programas; y se trocó esta materia en uno de los campos donde a través de medio siglo libróse la batalla entre la reacción y la revolución. Los planes de 1833 incluyeron en la instrucción primaria superior, «elementos de Historia y de Geografía y sobre todo de Historia y Geografía de Francia».[10] Un año más tarde esa inclusión obligatoria se tornó voluntaria y por fin la suprimieron del todo. Así se continuó enseñando la historia de los israelitas y la vida de los santos, amasando huestes clericales para las revoluciones que aún no han concluido.

En 1864, el ministerio realizó una encuesta sobre el estado de la enseñanza general, una de cuyas preguntas era si la Historia debe incluirse entre las asignaturas obligatorias, y por qué razones. Catorce inspectores contestaron negativamente, y según Pizard, fundábanse en los siguientes motivos:

a) la enseñanza de la Historia es imposible;

b) la enseñanza de la Historia es inútil;

c) la enseñanza de la Historia es dañosa.[11]

No obstante, el resultado general de la investigación fue favorable. Se establecía por él que la enseñanza de la Historia debe ser obligatoria; que es necesaria porque contribuye al desenvolvimiento intelectual y moral de los alumnos; y que hace falta en la práctica de su enseñanza no perderse en detalles inútiles. De los fundamentos aducidos para ello, se deduce que la siembra revolucionaria de la Enciclopedia seguía dando sus frutos, y lo que esas respuestas hacen pensar, es que todas coincidieron en su orientación nacionalista. Y la teoría nueva, triunfante meses después en la trascendental reforma de Duruy, llegaría en la «Exposición de Motivos», fundando la obligación de conocer la propia Historia, a esta

10. Por otra parte, estas reformas eran más teóricas que efectivas, falla muy común en las reformas simplemente legales, que es uno de los males de Francia y de la Argentina su imitadora. En efecto, la Memoria escolar de 1831 daba las siguientes cifras: sobre las 38.135 comunas del Reino, sólo 13.984 tenían escuelas; y sobre 2.401.178 niños sólo 1.372.206 estaban matriculados. Agréguese a ello que los maestros no sabían historia, pues no exigiéndolo el diploma profesional, nunca lo habían estudiado.

11. Esos catorce inspectores fueron quizá los últimos defensores del antiguo régimen en la pedagogía de la Historia. El clero, siendo una institución internacional, quiso obstaculizar aun, por medio de ellos, el culto de la tradición. Entre nosotros el enemigo es el cosmopolitismo, y ya iré definiendo esta idea en capítulos sucesivos, hasta decir del todo lo que significa para nosotros, argentinos, eso de *la restauración nacionalista*.

profunda síntesis, significativa por su valor oficial: *el patriotismo se compone de recuerdos*.[12]

Que tal reforma se realizara bajo el gobierno de Napoleón III, no debe extrañarnos: tales ideas triunfaban al término de una brega asaz prolongada; el imperio debía estar muy débil además, como que cayó poco tiempo más tarde. Por otra parte, el cultivo de la historia significaba, antes de la Revolución, la gloria de los Reyes, y Luis Napoleón había asesinado a la República; y después de la Revolución era la gloria del Águila ancestral a cuya sombra vivía. Dieciocho años antes, él había pasado de la presidencia al trono con la sanción de un plebiscito, y antes el pueblo había gritado alguna vez a su paso:

Vive L'Empereur!

el clamor épico de Austerlitz, el clamor espectral que, en uno de los cuentos de George D'Esparbès, aún surge desde las gargantas del abismo.

Después de Sedán, y durante la Tercera República, modificaciones como las de 1881 o 1893, no han podido afectar los estudios históricos sino para acentuar las ideas de Duruy. Hoy, no solamente ya nadie osaría discutir la necesidad de la historia, sino que ha dejado de ser cuestión de monárquicos y republicanos, de laicos y clericales, para convertirse en problema de nacionalidad. Ella abarca todo el plano de la cultura moral y cívica; gobiernos imperialistas como el de Alemania o radicales como el de Francia, vuelven con el mismo afán los ojos a la tradición, de cuyas fuentes secretas mana el raudal del arte y de la raza.

3. PROGRAMAS DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS

Oportunamente hablaré de la forma como el maestro debe interpretarla historia y hacer efectiva la enseñanza. Por ahora sólo quiero ir fijando su orientación nacionalista en los diversos países; y para comprender el que tiene en Francia, bastará transcribir las líneas generales de sus programas. En las escuelas primarias superiores comprende:

Primer año. Historia de Francia, desde el siglo XVI hasta la revolución.

Segundo año. Historia de Francia, desde la revolución hasta nuestros días.

Tercer año. Historia general, desde la revolución. Cuadro político y económico del mundo contemporáneo, teniendo, desde luego, a Francia como punto de mira. La naturaleza de estos cursos es fácilmente comprensible para nosotros, dado que algunas partes de nuestros programas secundarios y normales son casi un calco de aquéllos, y que, en nuestro afán de imitar sin mayor examen las cosas extranjeras, hasta hemos autorizado la adopción de los textos franceses, como el de Ducoudray, óptimo en su calidad didáctica, pero escrito, según lo señalado en otro lugar, para responder a otras necesidades muy diversas de las necesidades argentinas.

12. La exposición de motivos decía, fundando el artículo VII que declaraba obligatorio el estudio de la historia: «Le patriotisme se compose surtout de souvenirs, et qualque modeste que soit la condition d'un homme, il ne doit pas demeurer étranger au milieu ou il est appelè à vivre» (Sesión del 24 de mayo de 1865).

A las escuelas primarias superiores, las preceden las primarias elementales, donde la enseñanza histórica es preferentemente moral y narrativa, sin excluir relatos de griegos, judíos y romanos, y algo sobre los grandes acontecimientos modernos. Pero donde se fija la atención es en esa Francia vieja de los galos y de los francos, donde están las raíces de la nacionalidad, la fuente de sus savias eternas, en las entrañas de su territorio y en la sangre de sus fundadores. Santa Genoveva salvando a París de los hunos, Carlomagno sobre su caballo de la Gesta, y San Luis bajo su encina de patriarca, alzan ante los ojos absortos de los niños sus sombras de divinidades tutelares. Y llamo la atención sobre ese medio de afirmar la perpetuidad de la raza, aunque muy poco exista ya de común entre el burguesito parisiense y el bárbaro rudo de bigotes buidos y lanza de fresno que Puvis de Chavannes ha pintado en los admirables frescos del Panteón. El plan es lógico, porque después de formada la intraconciencia de su nacionalidad, el alumno estudiará en la escuela primaria superior la historia contemporánea, que con su orientación cívica ha de educarle la conciencia de sus deberes actuales y de las formas políticas, envoltura que las revoluciones renuevan sin destruir la vida de la patria que es perenne como la leña de un árbol eterno que cambia, al crecer, de fronda y de corteza, pero cuya raíz está en la tierra y cuyo destino está en los astros...

4. CRITERIO PREPONDERANTE EN LA ENSEÑANZA DE LOS LICEOS

Ernest Lavisse, uno de los profesores de Francia que, ya viejo, ha contribuido poderosamente a la renovación de la pedagogía histórica, ha podido decir que él había cursado, cuando joven, toda la escuela secundaria en su patria sin haber oído una exhortación moral. Mucho han cambiado los colegios desde entonces; y triunfantes ya las ideas de esa orientación nacionalista y ética en el estudio de las «humanidades modernas», trátase ahora de renovar su pedagogía para tornar más eficaz la enseñanza en el sentido de tales orientaciones. Hoy se asocia la historia a la geografía; cobra preponderancia el maestro sobre el libro; se transforma el libro para que deje de ser el lecho de tortura de la memoria; se le agrega un numeroso material de enseñanza. Y maestros muy autorizados dicen hoy en Francia: la Historia no es una ciencia de observación sino una ciencia de razonamiento.[13]

Campo de estas nuevas experiencias han sido los colegios y los liceos. Ya no es un plan de estudios lo que se discute. El cronológico que rige parece gozar de más simpatías que el cíclico-concéntrico de los alemanes, aunque se reconocen las ventajas de éste. Al profesor no se le coarta en su libertad como bajo el Segundo Imperio. Por el contrario, cuando los trabajos de la Comisión de Reformas de 1890, la subcomisión de Historia, formada por M. M. Foncin, Lemonnier, Jolliffier y Ernest Lavisse, aquélla presentó un informe, redactado por este último, en el cual se dice: «Por su propia reflexión, el profesor deberá determinar la elección

13. LANGLOIS, Charles-Victor y SEIGNOBOS, Charles, *Introduction aux études historiques*, véase Conclusión, p. 276.

de los acontecimientos». «La historia contemporánea es el fin necesario de la enseñanza histórica en el colegio.» «El profesor de historia tiene pues el deber de ser en cierto modo un moralista.» Es en ese mismo documento donde constan opiniones análogas recordadas en este libro.[14] Para todo ello, se dedican, en el curso de gramática de los liceos, tres años al estudio de la Historia de Oriente, Grecia y Roma, y los cuatro restantes los ocupa la historia de la Edad Media y Moderna de Europa, estudiadas con especial referencia a Francia.[15] Ésta se divide en los siguientes períodos anuales: 370 a 1270; 1270 a 1610; 1610 a 1789; 1789 hasta nuestros días. Tal es el curso clásico. Para la moderna que tiene un año menos, la Historia de Oriente y Grecia se reduce a un solo año y en el último se da un curso suplementario de Historia general del arte y de la civilización, y elementos de instrucción cívica y economía política.

5. INFLUENCIA DE ALEMANIA EN LOS PROGRESOS DE LA PEDAGOGÍA FRANCESA

Lo que hoy se discute en Francia, no son ya cuestiones de forma respecto de la Historia. Quiérese renovar el espíritu mismo de la enseñanza por una nueva preparación intelectual y moral del maestro; por la agregación del material ilustrativo de atlas, lecturas o museos; por su conexión con el arte y la doctrina cívica, considerándola sobre todo como un instrumento de cultura social. La obra de los alemanes en tal sentido, ha influido no poco en Francia para el progreso de la pedagogía histórica y los esenciales problemas que restan por resolver afectan principalmente los intereses de la enseñanza secundaria, pero sólo en su faz didáctica, pues en la faz política, las opiniones se hallan concordes, allá como en todos los países que podrían guiarnos con su experiencia.

Las cuestiones que hoy se discuten están encerradas en el siguiente cuestionario de los señores Langlois y Seignobos, cuyas preguntas metódicas traduzco de su libro *Introduction aux études historiques,* porque he de necesitar referirme a ellas en un capítulo posterior.

Organización general

¿Qué fin ha de proponerse la enseñanza de la historia? ¿Qué servicios ha de prestar a la cultura del alumno? ¿Qué influencia puede tener sobre su conducta? ¿Qué hechos se le debe hacer comprender? ¿Qué hábitos de espíritu debe ella darle y, por consiguiente, qué principios han de regir la elección de materias y de procedimientos? ¿La enseñanza debe distribuirse en todas las clases o concentrarse en una clase especial? ¿Debe darse la enseñanza en una hora o en dos? ¿La Historia debe ser repartida en varios cielos como en Alemania, para hacer volver al alumno,

14. Véase p. 77 y ss. del libro de Lavisse *À propòs de nos Écoles* (De l'enseignement de l'histoire).

15. Véase el informe del Comisionado Charles H. Haskins, en el de la *Comisión de los Siete*, sobre la Historia en los liceos franceses, *op. cit.,* p. 154.

en diferentes períodos de su carrera, sobre temas ya estudiados? ¿O debe ella ser expuesta en una sola serie cronológica desde el comienzo de los estudios como en Francia? ¿El profesor debe hacer un curso completo, o debe sólo elegir algunos temas y dejar el estudio de los otros a cargo del alumno? ¿Debe el profesor exponer oralmente los hechos u ordenar a los alumnos que tomen previamente conocimiento de ellos en un libro, a fin de reemplazar el curso por explicaciones?

Elección de materias

¿Qué proporción debe darse a la Historia nacional y a la historia de los otros países? ¿A la historia antigua y a la contemporánea? ¿A las historias especiales, arte, religión, costumbres y vida económica? ¿Y a la Historia general? ¿A las instituciones, a los usos y a los acontecimientos? ¿A la evolución de las costumbres materiales, a la historia intelectual, a la vida social, a la política? ¿Al estudio de los accidentes individuales, a la biografía, a los episodios dramáticos o a los encadenamientos y evoluciones generales? ¿Qué lugar debe darse a los nombres propios y a los datos? ¿Deben aprovecharse las ocasiones que ofrecen las leyendas para despertar el espíritu crítico o debe evitárselas?

Orden de los estudios

¿En qué orden deben abordarse las materias? ¿Debe comenzarse por los períodos más antiguos y los países primeramente civilizados para seguir el orden cronológico y de evolución? ¿O por los períodos y el país más próximo para ir de lo más conocido a lo más desconocido? ¿En la exposición de cada período debe seguirse un orden cronológico, geográfico o lógico? ¿Debe comenzarse por describir los estados de las cosas o por contar los acontecimientos?

Métodos de enseñanza

¿Es necesario, en su comienzo, dar a los alumnos fórmulas generales o imágenes particulares? ¿Debe el profesor enunciar él mismo las fórmulas o hacer que sus alumnos las investiguen? ¿Debe hacérseles aprender de memoria dichas fórmulas? ¿En qué casos? ¿Cómo se harán comprender las imágenes de los hechos históricos? ¿Qué uso debe hacerse de los grabados? ¿Cuál de las reproducciones y restauraciones? ¿Cuál de las escenas fantásticas? ¿Cuál de los relatos y descripciones? ¿De los textos originales? ¿De las novelas históricas? ¿En qué medida deben relacionarse las palabras y las fórmulas? ¿Cómo se llegará a localizar los hechos? ¿Qué uso se hará de los cuadros cronológicos y sincrónicos, de los croquis geográficos, de los datos, informaciones estadísticas y gráficas? ¿Cómo hacer comprender el carácter de los acontecimientos y de las costumbres? ¿Los motivos de los actos? ¿Las condiciones de una costumbre? ¿Cómo elegir los episodios de un acontecimiento? ¿Y los ejemplos de un hábito? ¿Cómo hacer comprender el encadenamiento de los hechos y la evolución? ¿Qué uso puede hacerse de la com-

paración? ¿Qué lengua debe hablarse? ¿En qué medida deben emplearse los términos concretos, los términos abstractos, los términos técnicos? ¿Cómo comprobar si el alumno ha comprendido los términos y asimilado los hechos? ¿Qué instrumentos deben darse al alumno? ¿Cómo debe ser compuesto el libro escolar para que haga posibles los ejercicios activos?

Las preguntas que anteceden exponen en forma sintética la complejidad de este problema de la historia, que por primera vez empieza a preocuparnos y que justifica, por sí sólo, la extensión de mi informe.

Estos primeros capítulos los contestan desordenadamente con la experiencia ajena; los últimos procuraron contestarlas metódicamente de acuerdo con nuestras necesidades nacionales. La grave atención que en nociones tan sabias se les acuerda y su trascendencia ideológica prueba que ellas encierran algo más que un problema de pedagogía o de métodos escolares: es el porvenir moral de las naciones, en cuanto éstas sobreviven en la memoria colectiva cuya síntesis es la Historia.

6. LA PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA: IMPORTANCIA DEL MAESTRO

La nueva solución teórica de tales cuestiones será del todo innocua, si no se dispone de un profesor idóneo. La enseñanza nació con el primer anciano que transmitió su experiencia, lo cual importa decir que el maestro es anterior a cualquier teoría sobre la enseñanza. Toda didáctica que aspire a ser algo más que una simple especulación en el vacío, deberá contar, como factor indispensable, la capacidad del profesor. Sin él, teorías y reformas serán absolutamente inoficiosas.

Ese principio, aplicóse en general a todas las asignaturas; pero, tratándose de las humanidades, cuya función es educativa tanto como instructiva, el maestro ha de tener no solamente el dominio de los conocimientos que transmite, al igual que el profesor de ciencias, sino el discernimiento y el entusiasmo necesarios para elegir los hechos y para animar su clase con las sugestiones estéticas y morales que son el fin de sus lecciones.

En Alemania ha preocupado, más que en ningún otro país, la formación de un excelente profesorado en Historia. Desde el maestro primario, a quien se atribuye la conquista de Alsacia y Lorena, hasta el catedrático universitario que investiga los orígenes nacionales consolidando la conciencia cívica, todos se caracterizan por haber sabido unir a una seria preparación histórica, un gran entusiasmo patriótico y pedagógico constantemente fomentados por el gobierno imperial.

Colocada Francia, por razones de vecindad y de historia, frente a rival tan temible, análoga preocupación ha inquietado a los dirigentes de la cultura francesa.

El carácter nacional, racionalista y escéptico, no ha favorecido, desde luego, la imposición de las disciplinas germánicas que han convertido el personal docente de Alemania en una verdadera milicia, cuya obra orgánica en la paz, prepara la otra de la guerra.

Bajo el estímulo de vecindad tan peligrosa, Francia ha buscado, en cambio, dentro de las cualidades propias de su carácter, el modo por el cual los profesores de historia enseñen a amar la tradición francesa.

M. Defodón, inspector de enseñanza en París, contaba que cierto día, al salir de una escuela, encontró en la puerta, ya concluida la clase, a una niñita deshecha en llanto. Como él le preguntase la causa, la alumna le respondió: *Ah! Monsieur, ils ont tué Jeanne d'Arc!*[16]

He ahí el tipo de lección de historia que prefieren los educadores franceses, la clase emocionante en los grados de la cultura general, pues saben que la lección puramente mnemónica es estéril como estética y como civismo, en tanto que esta otra une a la ventaja de ambas sugestiones, la de asegurar el recuerdo por medio de la emoción.

M. Ernest Lavisse refiere una lección que puede considerarse típica, y que ha sido repetida como ejemplo en los libros de Bourne y de Pizard.[17] «Llegué, dice, en momentos que un joven maestro comenzaba su lección sobre el feudalismo. No sabía el maestro su verdadera función, pues explicaba la herencia de los oficios y los beneficios, cosa que dejaba absolutamente indiferentes a los niños de ocho años a quienes se dirigía. Como en aquel momento llegase el director –esto ocurría en una escuela comunal de la rue Keller– aquel preguntó a toda la clase: ¿Quién de ustedes ha visto un castillo de los tiempos feudales? Nadie respondió. El maestro dirigiéndose entonces a uno de esos jóvenes habitantes del fabourg Saint-Antoine: «Entonces, ¿tú no has estado jamás en Vincennes?», díjole. «Sí, señor.» «Y bien: ¡tú has visto entonces un castillo de los tiempos feudales!» He ahí el punto de partida encontrado para la lección de Historia en el presente. «¿Cómo es ese castillo?» Muchos alumnos respondieron a la vez. El maestro eligió uno, condújolo al pizarrón, obtuvo de él un dibujo informe, que luego él mismo rectificó. Dibujado el castillo preguntó: «¿Qué es ésto?», señalando las almenas. Como nadie supiese, él las definió, haciéndoles adivinar que servían para la defensa. «¿Con qué se batían en aquel tiempo? ¿con fusiles?» La mayoría: ¡No, señor! «¿Con qué entonces?» Un joven sabio gritó desde el fondo de la clase: «¡Con arcos!» ¿Y qué es un arco? Diez voces respondieron: «Un arco es una ballesta». El maestro explicó la diferencia, e hizo ver cuán difícil era con los arcos y demás armas arrojadizas de la época, tomar un castillo cuyas murallas eran altas y gruesas. Y el maestro continuó: «Cuando vosotros seáis obreros, buenos obreros, y viajéis por necesidades de vuestro oficio, iréis seguramente a Montlhéry y otros lugares en los alrededores de París, donde veréis ruinas de castillos feudales. En cada uno de ellos había un Señor. «¿Qué hacían esos Señores?» Y la clase responde: Se batían. Entonces el maestro ante sus alumnos, de los cuales ninguno perdía una sola palabra, pintó la guerra feudal, poniendo a los caballeros sobre sus monturas y vistiéndolos con todas sus armas. Pero explicóles que un castillo no se tomaba con corazas y lanzas, lo cual prolongaba la guerra. Hízoles ver que las consecuencias de ésta pesaban, más que sobre el Señor, seguro en su Castillo, sobre quienes no lo tenían, los paisanos y siervos que trabajaban en los campos. Un Señor decíale al otro: «Si tú quemas mis campos, yo quemaré los tuyos». Entonces quemábanse las chozas de los siervos y hasta el fruto de las cosechas. So-

16. Véase PIZARD, A. (*op. cit.,* p. 233).

17. Véase LAVISSE, E., *Questions d'Enseignement;* PIZARD, A., *l'Histoire dans l'Enseignement Primaire*, p. 230; BOURNE, Henry Eldridge, *The Teaching of History and Civic*, p. 51.

brevenía el hambre. ¿Y es que se puede vivir sin comer? –preguntó el maestro–. No, señor, respondió la clase. Hubo pues que buscar un remedio a estos rigores de la guerra feudal, y adoptóse la tregua de Dios. Después él comentaba: Era una cosa singular esta ley. Pues cómo decir a tales bandidos: «Quedad quietos el Sábado a la tarde hasta el miércoles por la mañana; pero el resto del tiempo, ¡no os privéis, matad, quemad, robad!». ¿Eran locas entonces aquellas gentes? Sin duda –respondió la voz de un niño–. No –replicó el maestro–. No eran locas aquellas gentes. Escuchad bien: Hay aquí algunos niños perezosos. Yo hago cuanto puedo para conseguir que ellos trabajen durante toda la semana. Pero yo me sentiría a medias contento si consiguiese que ellos trabajaran por lo menos hasta el miércoles. La Iglesia hubiera querido que los Señores nunca combatiesen; pero como ella no pudiere evitarlo, imaginó entonces el medio de tenerlos en paz al menos durante la mitad de la semana. Al menos se ganaba eso. Pero la Iglesia sola no lo consiguió. Se necesitaba la fuerza contra la fuerza. Y fue el Rey quien puso aquellas gentes en orden. Luego el maestro explicó que los Señores no eran todos iguales entre sí; que había sobre el amo de un Castillo otro más poderoso que él en otro Castillo. Así dio una idea casi justa de la escala feudal, colocando en lo alto la autoridad del Rey.

Al llegar a este punto, el maestro preguntó a los niños: «Cuando las gentes se pelean, quién los detiene?» Los agentes de policía –respondieron–. «Y bien: El Rey era como la policía de aquel tiempo. ¿Y qué se hace ahora del que se bate y mata a otro?» Se lo juzga. «Y bien: el Rey era el juez en aquel tiempo. ¿Y puede vivirse sin gendarmes y jueces?» ¡No, señor! «Y bien: los antiguos Reyes fueron tan útiles como el gendarme y el juez, a la Francia, en sus comienzos, aunque más tarde ellos le causaron daño. Qué digo *tan útiles,* más aun: puesto que los bandidos eran más numerosos que ahora. Eran a la verdad gentes feroces esos Señores feudales, ¿no es verdad, niños?» Sí, señor. Y el pueblo, ¿era mejor? Sí, señor –respondió unánime la clase con un acento convencido–. Y bien: «No, mis niños. Cuando se los dejaba, las gentes del pueblo eran terribles: pillaban, mataban, incendiaban, ellos también; mataban a los mujeres y los niños. Considerad que ellos no distinguían bien lo bueno de lo malo. No se les enseñaba a leer». Así refiere esa clase M. Lavisse, y su relato concluye con este comentario: «Sobre esa palabra que no es justa sino a medias, terminó una lección que sólo había durado media hora: Formemos maestros como aquél».

Otro educador francés, M. Lemonnier, que en 1890 integró, con M. Lavisse la Comisión de Reformas educacionales, ha referido dos lecciones de Historia en la enseñanza primaria, que pueden asimismo considerarse típicas, y que traduzco a continuación.[18] «Era en pleno barrio del Temple, al fondo de una calle apartada, una especie de pasaje. No me esperaban ni la directora ni la maestra, y la lección que iba a escuchar no había sido, seguramente, preparada a mi gusto. Confieso que antes de escucharla examiné a los alumnos con tanta curiosidad como simpatía. Por otra parte yo debía, para juzgar el valor de la lección que iba a escuchar, darme cuenta del personal a quien estaba dirigida, y antes no había tenido ocasión de en-

18. PIZARD, A. (*op. cit.,* p. 232, Piezas Anexas).

contrarme en presencia de niños de la clase popular reunidos en tan gran número. Había mucha variedad entre estos alumnos que pertenecían a la clase media: algunos de demasiada edad para su curso o demasiado grandes para su edad; otros que seguramente no traían a la clase nada más que su presencia; pero, al lado de ellos algunas niñitas muy limpias en su traje modesto, vivas y animadas de una curiosidad oportuna. La maestra debía interrogarlos sobre Carlos V y hablarles de Carlos VI. Ella se había detenido sobre Carlos VI, en el Rey y en Duguesclin, y se lo veía por las respuestas que había dado mayor atención a las anécdotas. Así procedió también al llegar a Carlos VI, contando el asesinato de Clisson, la locura del Rey, la muerte del duque de Orleans, todo ello de una manera muy familiar. Ella no temía decir: "Ese mal hombre hizo matar al duque de Orleans...", "El pobre rey Carlos VI era muy desgraciado..." Fue de ver el ardor con que la escuchaban, y cómo los alumnos seguían las peripecias de su relato, que no se distinguía, sin embargo, por altas cualidades dramáticas. Cuando la maestra intercalaba una pregunta, diez o doce manos se alzaban, y los cuerpos con las manos. Había sobre todo una niñita, cuyos ojos negros resplandecían, que seguía con sus gestos el drama narrado, o que se compungía pintorescamente si otra contestaba antes que ella. Al retirarme, yo me decía que la lección no estaba compuesta de una manera muy sólida, que pedagogos rígidos no encontrarían en ella un encadenamiento muy coordinado. Pero yo me decía más a mí, que esas niñas habían experimentado una impresión, justa ante todo, de cierto período histórico; que ellas no olvidarían fácilmente ni al Rey enfermo incapaz de manejar la lanza, ni al gran condestable, que juntos ambos, habían causado tanto mal a los ingleses, ni al desventurado Rey caído en la locura.»

Este mismo M. Lemonnier que así refiere esa lección en una escuela del Temple, tuvo días más tarde ocasión de asistir a otra lección preparada por un método completamente distinto. Se trataba, dice él mismo, de un curso superior. «El tema era Felipe Augusto; el maestro dividió como debía su asunto; marcó los grandes períodos del reino, muy simplemente; no presentó sino los hechos más importantes: las cruzadas, la adquisición de las provincias del oeste, la lucha contra Ricardo Corazón de León y Juan Sin Tierra, la batalla de Bouvines; mostró a Felipe Augusto ocupándose del embellecimiento de París y tomando parte en la creación de la Universidad; tuvo cuidado de escribir en el pizarrón las fechas y los nombres principales; no citó una sola provincia sin mostrarla en el mapa mural o, mejor, vi hacerlas mostrar por los mismos alumnos. Era, en suma, una lección útil y clara. Sin embargo, notábase entre los buenos alumnos el esfuerzo para escuchar y seguir: la memoria trabajaba mucho, la inteligencia un poco, la imaginación nada. Se pensaba en el examen más que en Bouvines, ese gran acontecimiento nacional. ¿Estaba yo bajo una impresión particular que me hacía ver las cosas de otro modo? No lo sé: lo cierto es que ese personal de niños me pareció no tener nada de común con el de la lección anterior... Yo he citado esos dos ejemplos entre otros –dice Lemonnier epilogando su relato– porque ellos me parecen resumir muy exactamente la situación en que nos encontramos y las dobles tendencias que han concluido por prevalecer: *Simplificar y vivificar la enseñanza*. Solamente que ambos están casi siempre separados en lugar de juntarse y completarse. No es necesario, sin embargo, asombrarse demasiado pues ambos obedecen a dos maneras distintas de espíritu: los unos tienen en la inteligencia más claridad, y llevan ante todo a la enseñanza el cuidado de la precisión, aunque

ésta sea un poco seca, y del método, aunque éste sea un poco ávido; los otros, teniendo más vivacidad, preocúpanse de revelar el lado pintoresco de las cosas, aunque esto sea en detrimento de una rigurosa exposición. Sin necesidad de "forzarlos talentos", podríase más bien combinarlos».

En esas últimas palabras, podría resumirse el ideal de una buena lección histórica, en la cual, según hemos visto, tiéndese a simplificar y vivificar la enseñanza. A simplificarla porque en el fárrago profuso de los hechos, el maestro necesita seleccionar los más necesarios a la comprensión del asunto o a la explicación del proceso histórico que ha de ser el objeto de su lección. A vivificarla, porque fechas y nombres, o desunidas relaciones de causalidad, tornan mecánicas las lecciones, no funcionando sino la memoria, o la inteligencia en árido proceso de valores mentales.

La mejor lección de historia será la que interese al razonamiento, a la memoria y a la imaginación. Fúndanse en esta última sobre todo las sugestiones estéticas y morales. Simplificar la lección es obra fácil para el maestro cuando dispone de un buen compendio y del material didáctico necesario. Vivificarla es ya la obra de sus aptitudes personales y de la capacidad media de sus alumnos. De ahí que juzgar el mérito de las lecciones de Historia sea la parte más difícil de las inspecciones, y que juzgar de ellas por una sola visita sea peligroso, dados los elementos subjetivos, variables y no siempre visibles, que un buen maestro ha de tener presentes al prepararlas.

Obedeciendo a ese propósito de vivificar las lecciones de Historia, va dándose cada día mayor importancia a las excursiones y los museos. Un inspector primario contábale a M. Mention[19] de cierta vez que, al visitar una escuela en momentos que la maestra concluía una buena clase sobre los Galos y los Romanos, ocurriósele preguntar a una de las mejores alumnas: «¿Sabe Ud. si ha habido por aquí Galos y Romanos?». La niña lo miró con azoramiento, y después de una sonrisa maliciosa, como de quien comprende una broma, respondióle: «¡Ciertamente no, Señor!». El inspector hízole notar entonces que Galos y Romanos habían sido hombres reales, habitantes ya remotos del país que ella habitaba ahora... Y para hacer comprender esto, va abandonándose en lo posible la narración abstracta a fin de referirla a imágenes que concreten la visión de las civilizaciones desaparecidas, y a restos que esas mismas civilizaciones hubiesen dejado en el suelo que los alumnos habiten. El señor Mention, siguiendo una pequeña Historia de la Ardéche, por los señores Gont y Volane, dice, imaginariamente, a los jóvenes estudiantes de esa comarca:

«El país que vosotros habitáis se llamaba en otro tiempo Helvia. Los hijos de ese país, vuestros abuelos, eran un poco, como vuestros padres, cazadores, pastores, agricultores. No eran cristianos y no tenían iglesias, pero veneraban como a dioses, los ríos y los bosques. Vosotros conocéis el bosque de Lonol. Vosotros habréis cruzado, tal vez, la meseta rocallosa de Gras de la Beaume, o la llanura de Berrias. Vosotros habéis estado en Lalanze, Pouget, Bonchet y en la Serre. Y

19. Véase el *Monitor de la Educación Común* (julio de 1908), traducción del «Manuel de l'Instruction primaire», por Leon Mention.

entonces habréis visto esas piedras enormes colocadas horizontalmente sobre otras piedras. Vosotros las llamáis "jaïandes", ¿no es así? "Piedras de gigantes" y tenéis razón, porque vosotros preguntáis, cómo han podido simples hombres hacerlas rodar y levantarlas hasta allí. Y bien a cada una de esas "jaïandes", las llaman hoy los sabios, *dolmen*. Se han encontrado en ellas huesos, puesto que eran las tumbas de los Galos, vuestros antepasados. Algunas veces, además, delante de la entrada de esas tiendas, vosotros veis dos piedras derechas, aisladas, a las cuales los pastores les dan el nombre tan expresivo de "lloronas". Si vosotros queréis llamarlas en adelante *menhirs,* vosotros sabréis tanto como los miembros del Instituto».

Al estudiarlas épocas siguientes, el señor Mention sigue el mismo procedimiento. Las ruinas o los monumentos del país, sírvenle para dar realidad a sus lecciones, desde la dominación del César, hasta las guerras feudales o los tiempos modernos.

«Por los valles del Chassezac y de Villefort –dice–, por Vals, Antraignes y Mezihlac, o aun por la llanura de Aubenas, Montpezat y Pal, pasaron las legiones romanas que, del valle del Rhône penetraron en el macizo central, para ir a castigar los Arvernes. Esos romanos fueron dueños del país durante algunos siglos. Destruyeron la vieja religión de los Galos para implantar la suya. Júpiter tuvo un templo en Viviers, cuyo sitio conserva aún el nombre de Planjoux *(Planum Jovis).* El dios Marte fue adorado en Bourg Saint-Andéol, Diana en Desaignes, Mercurio en Alba, y finalmente el dios del sol, Apolo, en el pequeño pueblo de Luminis, hoy Limony. Todos vosotros conocéis el pequeño pueblo de Rouse. Y bien. Se ha descubierto allí una cantidad de estatuas de bronce de divinidades paganas. En cuanto a las vías de que hemos hablado, en cuya extensión los romanos colocaban piedras miliarias que nosotros hemos reemplazado por mojones kilométricos, aprended, para no olvidarlo nunca, que fuera de algunos cambios sin importancia, son todavía las mismas rutas que siguen hoy los tranvías, los ferrocarriles y los automóviles.»

Con este aprovechamiento de la historia local para la historia general, de los restos actuales para las épocas desaparecidas, la enseñanza histórica en Francia cobra cada día mas eficaces sugestiones estéticas y cívicas, de tal modo que, aplicada ahora al cultivo de la tradición nacional, ya no podría repetirse aquella queja que, en 1863, formulaba el esclarecido espíritu de Duruy: «*Nous avons une education classique, ce qui est un bien: mais nous n'avons pas une education national, ce qui est un mal*».[20] Nosotros, argentinos, carecemos de ambas: de la nacional y de la clásica. Esta última es en las naciones de Europa el resultado de la tradición medieval y humanista que nosotros no hemos tenido. La enseñanza moderna se alzó en Europa a fin de equilibrar esa tradición sin destruirla. Los argentinos, al copiarla, nos desequilibramos en el sentido de la escuela científica, que agravó los males de nuestro individualismo anárquico y utilitario. Carecíamos de la reserva moral que en Inglaterra, por ejemplo, continúan creando institutos como los de Oxford, Cambridge, Harrow, Eton. Faltábannos también los li-

20. *Instruction aux Recteurs et discours* (véase PIZARD, A., *op. cit.,* p. 226).

ceos y gimnasios, cuyo clasicismo exagerado y tradicional engendró en los países europeos la reacción llamada científica o moderna. Nosotros que no tenemos una sólida tradición humanista a la manera clásica, y que no podríamos tampoco improvisarla por promulgación administrativa, no disponemos de otro recurso, para buscar el perdido equilibrio, que dar a las humanidades modernas un valor ético y cívico, de acuerdo con las teorías expuestas en el primer capítulo de esta obra. Por eso en los capítulos de la encuesta me he detenido en los grados de enseñanza primaria, pues ella nos da a la vez el ejemplo nacionalista en cuanto al plan, las prácticas eficaces en cuanto al método, y la materia de nuestros estudios secundarios en cuanto a los programas... Realizado el ideal que este libro preconiza, podremos decir al menos, parodiando la frase de M. Duruy: Carecemos de una educación clásica, lo que es un mal; pero tenemos una educación argentina, lo que es un bien.

7. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LOS INSTITUTOS SUPERIORES

La enseñanza de la Historia en los institutos superiores tiene la diversidad que le imprime propósitos de especulación puramente científica o de especialización profesional. Formada la conciencia del alumno respecto de la humanidad y de la patria ya en este grado de los estudios sólo puede buscarse la verdad en su desnudez más pura, enseñándole unas veces a descubrirla, como en la Escuela de Altos Estudios, y otras a transmitirla a sus futuros discípulos, como en la Escuela Normal. Dada la semejanza de nuestro sistema con el sistema francés, puede asegurarse que es la enseñanza primaria la que se ha «organizado» más en la Argentina, tendiendo a completarse en sistema con las Escuelas Normales que le preparan sus maestros. En el Colegio secundario todo ha sido hasta hoy demasiado azaroso e inestable, según he de analizarlo en otro capítulo. No hemos dado en sus aulas, a la enseñanza de la historia, la extensión, la orientación y el método didáctico que conviene a las necesidades nacionales, problema complejo que en este Informe se plantea. Nada sólido hemos hecho para preparar el profesor de enseñanza media, como la Escuela Normal preparó el maestro de la escuela primaria. Nada tampoco para fomentar los altos estudios históricos, las investigaciones directas, la ordenación de las fuentes, la crítica de los documentos originales, la reconstrucción de nuestro propio pasado.

Para dar cima a estos ideales, la parte más importante y difícil de la pedagogía histórica, Francia ha debido realizar costosas y radicales reformas en su enseñanza superior. Nosotros llevaríamos sobre ellos la ventaja de que, siendo el terreno virgen, no tendríamos que luchar con la resistencia de intereses ya establecidos. Antes bien, serviría a nuestras primeras fundaciones la experiencia extraña; y en cuanto a los caudales que reclame, ello no debe arredrarnos cuando se trate de intereses tan esenciales a la cultura y a la nacionalidad. Así por ejemplo, la Facultad de Letras, al ser sustituida por la legislación napoleónica, no resultó eficaz en la preparación del profesorado secundario, porque llenaba mejor esos fines la Escuela Normal Superior. Como cátedra de vulgarización fue también eclipsada por el Colegio de Francia, donde profesores como Michelet congregaban su público, más de curiosos y admiradores, que de profesionales y estudiantes.

La Escuela práctica de Altos Estudios y la Escuela de Cartas vinieron más tarde a cerrarle el horizonte de la investigación y el estudio de las fuentes; y hasta se atribuye a Duruy, que fundó la primera de estas últimas, el deseo de que la nueva institución, emplazada en el propio solar de la Sorbona, echara por tierra a la Facultad envejecida. Nada de esto podrá, desde luego, ocurrir entre nosotros.

Esa misma rivalidad y diversidad de sus fines, ha hecho que en los últimos años, todas estas escuelas, en una general renovación de los altos estudios históricos, tendiesen a concordar su labor en una vasta obra solidaria. Tal pensamiento ha traído consigo una reforma en las Facultades de letras. Modificados los planes de la agregación y la *licentia docendi*, hoy se estimula también en ellas la cultura histórica general y los trabajos originales. Una reforma paralela se ha llevado a término en la Escuela de Altos Estudios, conservándose en éstas cátedras de especialidad que no existen en las Facultades; y ambas reformas armónicas justifican a M. Langlois cuando dice que el antiguo antagonismo entre esta Escuela y la Facultad de letras ha desaparecido del todo.

Lo que hay de sabio en tales reformas es que dichos institutos han unificado sus tareas históricas más en el espíritu que en la forma, pues cada una conserva su razón de ser y sus tradiciones. El Colegio de Francia sirve a la más erudita vulgarización histórica. La Escuela de Altos Estudios, sin descuidar las otras faces de la educación, cultiva con preferencia las investigaciones; la Escuela de Cartas prepara archivistas y bibliotecarios que han de colaborar en la obra de los historiadores, y especializa sus estudios en la Francia medieval; la Escuela Normal Superior se consagra a la preparación profesional, sin olvidar por eso, en otras cátedras y asignaturas, la cultura histórica general y la crítica, ambas indispensables al maestro y al historiador. En cuanto a las Facultades, más clásicas después de la Reforma, confieren un *Diplome d'Études Supêrieurs* que todos los estudiantes pueden conseguir, pero que es requisito indispensable para los candidatos a la «agregación».

Dentro de estas orientaciones, que tienen todas por norte la investigación crítica de la historia propia y la enseñanza profesional de la misma, cada escuela tiene planes diversos, número de cátedras y de alumnos variable, y métodos pedagógicos distintos, según los profesores. Mas, nótase en todas éstas, como carácter general, que tiéndese a dar más importancia al trabajo de investigación y razonamiento que al de retentiva y erudición. Esto ocurre ya hasta en la Facultad de Letras, que era antes la más apartada de semejante ideal, y llega a su especialización más excluyente en la Escuela de Cartas, instituto práctico por excelencia. Estímase más el trabajo diario en lo que llamaríamos «el laboratorio de historia», y la tesis, su punto final, que la ciencia sospechosa y efímera de los exámenes. Tan saludable tendencia es el resultado de loables ideas que desde hace treinta años vienen sembrándose en Francia y que aun toma de nuevas a muchas gentes de nuestro país. A estar a un dato que recojo del libro del señor Altamira, la circular del 5 de agosto de 1881, que modificó los ejercicios de licenciatura en letras, refiriéndose al examen oral en Geografía e Historia, decía: «Los jueces se convencerán de si el candidato, además de conocer los hechos, los comprende; si extiende su trabajo más allá de lo estrictamente exigido para el examen; y si manifiesta tal interés científico que lo lleve a la ampliación de sus lecturas, y a remontarse *desde las obras de segunda mano a las fuentes y documentos*. Deberá concederse gran

importancia a ese aspecto del examen, que manifestará las aptitudes históricas del candidato; las pruebas de inteligencia y de trabajo personal serán preferidos a los resultados que se obtengan tan sólo por medio de la memoria. «Hoy se busca que la tesis sea un capítulo de historia escrito con probidad a la vera de la fuentes originales, que el trabajo de "seminario" enseñe al estudiante, aun cuando no haya de ser más tarde historiador sino maestro, cual es el escabroso camino que conduce a "la verdad histórica".»

De todos los institutos acaso el más libre de preocupaciones patrióticas es la *Escuela de Altos Estudios*. En tal institución se admite como alumnos a los extranjeros, y éstos suelen ser frecuentes. Sobre la índole de sus estudios dará idea esta lista de asignaturas de la Sección histórica y filológica pues la Escuela comprende cinco secciones diversas: Filología, Epigrafía y Antigüedades Romanas; Historia de la filología clásica; Historia general; Geografía Histórica de Francia, Gramática comparada; *Lenguas y literaturas célticas;* lenguas molatinas; Sánscrito; Zendo; Lenguas semíticas; Lengua etíope-himita y lenguas turanias; Arqueología; Filología y antigüedades egipcias; Antigüedades cristianas; Asiriología; Filología bizantina y neogriega; Ejercicios de Paleografía y *Dialectalogía de la Galia Romana*. Con este programa, queda revelado al lector el desinterés científico de sus estudios. *El fin de l'École d'Hautes Études,* es formar los grandes historiadores, dándoles los instrumentos de investigación y educando su espíritu crítico. Si nosotros fundásemos escuelas análogas a ésta y a la de Cartas, en la medida de nuestra posición histórica y de nuestras necesidades, las asignaturas aquí subrayadas –*Lenguas célticas y dialectología* de la Galia Romana– tendrían que equivaler al quichua y el guaraní de nuestros orígenes americanos.

Ya se ve que si la enseñanza de la Historia en Francia tiene un sentido nacionalista, tanto en las escuelas primarias como en los liceos, donde las épocas modernas y contemporáneas confinan con la instrucción cívica, en la cultura universitaria no se tiene, dentro de la historia, otro punto de mira que la verdad. Allá se enseña cómo se la descubre y cómo se la propaga después, en la alta cátedra de vulgarización o en el aula primaria. Y si en la verdad que es su objeto reside la moralidad de su tecnicismo, en cambio su nacionalismo finca en el campo preferido de sus trabajos. La Escuela de Altos Estudios hace investigaciones generales porque no se comprende a Francia sino en el cuadro total de la civilización europea y de los elementos prerrománicos u orientales que concurrieron a formarla, sobre todo con un valioso contingente de ideas. En cambio la Escuela de Cartas tiene este programa: paleografía, historia y gramática de las lenguas romances de Francia; bibliografía y clasificación de bibliotecas; diplomática; crítica de las fuentes de la Historia de Francia (dos años); historia de las instituciones políticas administrativas y judiciales de Francia; clasificación de archivos; arqueología medieval y derecho civil y canónico en la Edad Media, o sea la Francia anterior a Luis XI, la Europa del feudalismo. En ella y en todos los altos institutos se da al futuro profesor de la escuela patria una preparación pedagógica, y al futuro investigador de la historia patria una preparación técnica. En ellos se elabora la materia del texto elemental o de la gran historia, acogiendo el Estado como en cumplimiento de altos deberes, las vocaciones que cultivan la tradición de Francia y que unen a sus hombres nuevos en la emoción del territorio y el recuerdo de sus antepasados.

Capítulo IV

La enseñanza histórica en Alemania

No podría ser sino acentuadamente nacionalista, la enseñanza de la Historia de un pueblo que, desde lo hondo de su espíritu, lanza el grito de aclamación a la Patria, que mil voces corean: *¡Alemania, Alemania sobre todos, sobre todo en el mundo!*[1]

Tal país nos interesa, a nosotros los argentinos, que estamos forjando una nación, pues ésta ha de ser, según el sueño de todos, fuerte y dominada, pero con fortaleza de espíritu.

La evolución de Alemania enséñanos lo que puede una idea que se anuncia en la palabra de un hombre; una idea que después se difunde hasta poseer a otros hombres; idea a cuyo fuego sagrado se transmuta la masa heterogénea en unidad orgánica y vibrante.

Hace ahora un siglo, cuando Gottlieb Fichte escribía sus *Discursos a la nación alemana,* la nación alemana no existía; la nación alemana era un espectro. La idea afortunada unió en nación a un pueblo heterogéneo, y éste ha sido el milagro de aquel siglo. El espíritu que llega de los horizontes y sopla sobre los cadáveres para que sus huesos se reanimen y formen un pueblo, es visión en las profecías de Ezequiel, pero fue realidad en la Alemania de Fichte.[2] Fue realidad en la Alemania de Fichte porque hicieron de los maestros soldados de una sola aspiración nacional, porque hicieron de la escuela fraguas de la nacionalidad, porque hicieron de la educación nacionalista el vehículo de ideales que aun sigue dando frutos de civilización y de fuerza en el imperio del Káiser.

1. EL NACIONALISMO GERMÁNICO

Yo quiero recordar, antes de seguir adelante, cómo ha llegado Alemania por medio de la educación a la homogeneidad nacionalista y la disciplina patriótica que hoy

1. Canto nacional de los alemanes: «*Deutchland. Deutchland über alles; über alles in der Welt*...».

2. *La Bilbia*: «Profecías de Ezequiel», Cap. XXXVII, Versículos 9 y 10, cuando el Profeta anuncia la restauración de Judea.

constituye su prestigio. Quiero exponerlo para quienes creen que los pueblos fuertes como Prusia han sido siempre fuertes y no han pasado por períodos de disolución moral. Debo exponerlo para quienes piensan que los pueblos en crisis, como la España contemporánea, se hallan definitivamente fracasados. Y necesito, en fin, explicarlo, como premisa lógica de este informe, para demostrar la fuerza de las ideas sobre los espíritus, la eficacia de la educación sobre las sociedades; pues ya conozco la ironía criolla donde se amenguan cóleras y vaticinios, y bueno es hacer que se mire en el cuadro de esa Alemania anterior a su restauración nacionalista.

El desastre de Jena no fue para los pueblos germánicos sino la sanción internacional de sus crisis internas, el castigo tremendo de sus cobardías morales. La organización militar que Federico el Grande consumara era tan sólo un paramento marcial, impresionante para quien lo mirase sin mayor examen; pero faltábale el espíritu heroico, esa vocación del sacrificio, que torna eficaz la complicada máquina de las batallas. La caída de Sedán, cuando los factores de Tilsitt se invirtieron, y la Rusia de la Manchuria en nuestros días, ante el Japón budista y homogéneo, han sido nuevo ejemplo de que las armaduras son banales cuando no hay dentro de ellas un corazón que la mueva. Sin disciplinas morales, la fuerza material de los pueblos es como una panoplia de museo. Y tal era en los comienzos del siglo anterior, la Prusia que sólo hallara en Jena el desastre que observadores proféticos le habían precedido. M. Leon Philippe, el primer traductor francés de los *Discursos* de Fichte, recuerda que Philipson describiera la sociedad prusiana de entonces con estos rasgos sombríos: «En el ejército, la ignorancia y el egoísmo sin ninguna devoción al Rey ni a la Patria; entre los funcionarios civiles, disputas y celos, poca inteligencia, y todavía menos buena voluntad; en las altas esferas el deseo de placeres y el temor al esfuerzo, con una abstención desdeñosa y una tendencia a criticarlo todo sin ninguna capacidad particular». Este es el mismo cuadro que en el invierno de 1805 Fichte había descripto en las lecciones que imprimiera con el título *de Caracteres del tiempo presente*; y aludiendo a ellos, después del desastre, decía ratificándose en el primero de sus «discursos»: «Yo mostré entonces que habíamos llegado a esa época en que el interés egoísta y material dirige únicamente nuestros actos; los hombres de esta generación habrían creído perder sus caracteres esenciales, en admitiendo la posibilidad de obedecer a otros móviles, y esta falsa idea de su naturaleza les impedía absolutamente pensar en otras líneas de conducta!».[3] El predominio de los intereses materiales sobre los móviles idealistas, la anteposición del individuo que es la cosa material y transitoria a la sociedad que es la cosa ideal y permanente, tales eran los caracteres éticos del pueblo alemán antes de Jena. El desastre los redimió de la inconciencia y el egoísmo; el patriotismo de que antes los alemanes se mofaban con cierta afectación de elegancia, transmutóse de pronto en un deseo de reconstrucción nacional, que tuvo a Fichte por profeta, a la reina Luisa por ins-

3. FICHTE, Johann Gottlieb, *Discours á la Nation Allemande* (París, Delagrave, véase pp. 23 y 37). La caída política bajo la fuerza de una nación extranjera presta marcada peculiaridad al caso de Alemania; pero el cuadro de la víspera obliga nuestra meditación, tanto como la reacción nacionalista que le siguiera, conforta nuestras esperanzas. Por otra parte, no creo que los pueblos deban esperar guerras siniestras para curar los vicios de educación que los condujeron a un desastre...

piradora, a una brillante pléyade de pensadores por eficaces evangelistas, y a la Universidad y las escuelas por templos del nuevo culto. Prodújose una general renovación de las ideas. Alemania se buscó a sí misma, y halló su remedio en las fuentes de su tradición y su carácter. Dejó de ser el pueblo subalterno prosternado en mezquina imitación de la Francia. Viose cuán funesto había sido que Federico imitara a Luis XV. Declinó la influencia de las ideas enciclopédicas, y Fichte mismo, en sus *Consideraciones sobre la Revolución Francesa,* se había mostrado más bien internacionalista, como su amigo Goethe y como Schelling, profesor de la Universidad de Jena: habíanle acusado por sus ideas revolucionarias y «porque quería reemplazar los oficios del culto cristiano por el culto de la razón»; pero él también fue saliendo de esa filosofía cosmopolita hasta llegar a ser el portavoz de un intransigente nacionalismo que tenía sus raíces en la metafísica y en la historia, y que, por la valentía cívica con que lo propago, ha hecho que sus compatriotas lo llamaran *el profeta de los tiempos modernos*... Grande como Bonaparte su enemigo y como Alejandro su aliado, sobrevive junto a él la figura romántica de la reina Luisa, contrastando con la silueta musculosa y ruda del filósofo, la suya lánguida en su belleza de treinta años que hacía temblar a Napoleón. Ella inflamada de pasión patriótica, encomendó a Stein que con Fichte y Humboldt reorganizaran para estos nuevos fines la Universidad de Berlín; ella protegía y pagaba asociaciones secretas como la *Tugendbund*[4] que, con las sociedades de estudiantes, secundaban la renovación pedagógica; y aunque murió dos años más tarde, en 1810, apenas comenzada su obra, la sociedad más noble que imagínase, triunfante ya como nación en el mundo, va en cada aniversario a cubrir con las flores de la primavera la tumba de Charlottemburgo, donde reposan sus restos y donde flota su alma entre las divinidades tutelares de la nación.

En febrero del año anterior, Mr. R. B. Haldane, Lord Rector de la Universidad de Edimburgo, hablaba a sus alumnos sobre «las vidas dedicadas» y estudiaba el caso de Alemania como uno de los más admirables de organización, basada en la cultura.[5] Y Haldane decía: «Después de Jena, Alemania se encontró bajo el yugo de Napoleón. Desde el punto de vista de la fuerza bruta estaba vencida. En vano agitaba sus cadenas: era más fuerte el hombre que la aprisionaba. Pero hay un poder más grande que el de la espada, y es el poder del espíritu. El mundo vio entonces la eficacia del maravilloso poder del pensamiento. Alemania estaba pobre y caída, y no tenía a Federico el Grande que la levantara. Pero ella tenía la posesión de algo que probó ser a la larga lo más fuerte, aun desde el punto de vista material. Desde los mejores días de la antigua Grecia no se había visto una legión de tan profundos pensadores como la que apareció en Berlín, Weimar y Jena, sobre las ruinas humeantes que había dejado Napoleón. Soldados vencidos y políticos subalternos cedieron su sitio a algunos de los más grandes filósofos y poetas que el mundo haya visto desde hace dos mil años. Estos hombres rehicieron

4. Asociación de la Virtud.

5. La conferencia se ha publicado por la casa de Murray con el título *The Dedicated Life*. Es un ensayo cuya lectura me permito recomendar a quienes se han sorprendido que yo, en otra ocasión, hablara del idealismo británico. Dicho trabajo es recomendable además por la teoría que su título expresa: *la vida dedicada*, tan necesaria aquí donde la vida se dispersa al azar, sin la continuidad fecunda del ideal y del esfuerzo.

la concepción del Estado y por medio de sus discípulos llevaron al público la verdad de que la vida del Estado como poder de control moral, es tan real y tan grande como la vida de los individuos. El Estado tuvo, a través de la enseñanza, una nueva significación en sus relaciones con el orden moral, y esta nueva significación llegó a ser paulatinamente comprendida por el pueblo. El mundo difícilmente había visto antes una influencia creadora tan poderosamente transmitida a la juventud de una nación. Maravillosamente se acordaron hacia el fin común genios de las más diversas calidades. En ciencia, en filosofía, en teología, en poesía, en música, la Alta Orden fue dada y obedecida, y los adalides secundarios, penetrados de grandes ideas, realizaron el trabajo con el mismo espíritu. Notable resultado fue la vida que, desde el primer momento, sopló en las Universidades alemanas. Las nuevas ideas las dominaron, y ellas debieron quedar dominadas por tales ideas durante medio siglo. Avanzando con esta concepción de la realidad y de la importancia del Estado, que fue al principio exagerada, ellos obtuvieron una respetuosa aceptación de la necesidad del pensamiento como preliminar a toda acción. El resultado fue una tendencia a la organización en todo sentido, y la supremacía del espíritu organizado». «No fueron hacia la organización militar primero, en Alemania. Sus conductores vieron claramente que la educación era la clave de todo progreso, y destinaron su trabajo a preparar al pueblo por la educación. El trabajo necesitó sesenta años para completarse, pero, completado, fue tan grande en su plenitud como no se había visto igual en otra parte del mundo. Una vez más el espíritu de organización, de acción sistemática basada en un pensamiento sistemático, realizó su obra.»[6]

2. LOS *DISCURSOS A LA NACIÓN ALEMANA*

Quisiera ahora, en el presente parágrafo, transcribir algunos breves pasajes de los *Discursos* de Fichte. Filosóficos algunos de ellos, fuéronlo sólo para dar el fundamento metafísico de su pedagogía, pero todos expresan el pensamiento de la nueva era que ellos inauguraron. «Puesto que yo hablo únicamente de cosas nacionales –decíales a sus compatriotas– enunciaré, como concernientes a nosotros, principios que sin embargo no tocan de cerca a todos los que aquí se han reunido; pero asimismo diré cosas que no interesan sino a los alemanes. Mi espíritu, del cual emanan estos discursos, ve ya esta Nación perfecta en la cual cada ciudadano mire como suyo propio el destino del otro ciudadano; *“esta Nación puede y debe hacerse, si nosotros queremos escapar a la ruina*”.»

«El egoísmo ilusiona a los gobernantes hasta el punto de hacerlos creer que tienen la paz en tanto que sus fronteras no son atacadas; en el interior se ve esta

6. *Op. cit.,* p. 9 y ss. He traducido ese pasaje de Haldone, no sólo por ser la suya la síntesis más comprensiva que he leído del renacimiento germánico, sino porque en casos tales, el autor de este Informe prefiere la palabra ajena, siendo ésta insospechable por su procedencia, dado que la propia pudiera a veces parecer sospechosa de servir a un ideal preconcebido. Y ese pasaje demostrará a los hombres que sonríen, hasta dónde puede llegar la fuerza y eficacia de las ideas, en las cuales funda este Informe sus esperanzas.

dirección blanda, femenina del Estado, que se llama, en lengua extranjera, *humanité, liberté, popularité,* pero que se debe llamar en buen alemán: cobardía y conducta sin dignidad.»

«Nosotros habíamos hecho conocer suficientemente la vieja educación por sus resultados; puede uno dispensarse de analizar las raíces de un árbol cuyos frutos –¡ay!– demasiado maduros, han caído y yacen en tierra mostrando lo que valía el árbol que los ha producido. Por otra parte, la educación antigua no fue jamás un arte de formar hombres; el arte de formarlos está por encontrarse; y es el problema de la nueva pedagogía.»

«Mis discursos se dirigen especialmente a la parte cultivada de la Nación; ellos esperan ser comprendidos, y la conjuran a hacerse la portaestandarte de la nueva pedagogía para retomar su vieja influencia y merecer aún sobrevivir en lo porvenir. Esta pedagogía se apoyará en los caracteres mismos de nuestro siglo y en nuestras cualidades nacionales, que ella deberá transformar.»

«La nueva educación consistirá en matar completamente la libertad de voluntad para sustituirla por *la necesidad de determinaciones y la imposibilidad de elegir la determinación contraria*.[7] No podremos fiarnos y abandonarnos nada más que a una voluntad así formada. Esta educación que despierta directamente la actividad espiritual y personal del discípulo, produce, hemos dicho antes, el conocimiento; esto nos da ocasión de distinguir aún más netamente la antigua educación de la nueva. Los resultados de la antigua educación muestran así, que este desenvolvimiento de la actividad intelectual por la instrucción, es el solo medio de hacer agradable la enseñanza y de recibir enseguida la cultura moral; mientras al contrario, la educación pasiva, por la memoria, paraliza y mata el Conocimiento al mismo tiempo que corrompe el sentido moral hasta en su médula.»

«Es pues el hombre todo entero, en su unidad, lo que la nueva pedagogía desenvuelve a cada paso. Este hombre así formado como un todo indivisible, quedará siempre el mismo y cada conocimiento será para él un móvil de acción en la vida real».

«El discípulo de esta nueva pedagogía no es solamente miembro de una sociedad humana sobre nuestro planeta y sólo por algunos años de vida que le son prestados: él forma aun (y la educación lo reconoce) un anillo en la cadena eterna de la vida suprasensible, de un orden social superior.»

«El discípulo comprenderá que esta vida espiritual, única verdadera, queda siendo una, bajo los diversos aspectos que la revisten, no por azar, sino en virtud de una ley que tiene su fuente en Dios. Sólo la vida divina puede existir verdaderamente, y ella se manifiesta en el pensamiento viviente.»

7. Es en este único sentido que Fichte habla de que es necesario matar la libertad. Para él, libre albedrío es sinónimo de deliberación. Decidido el acto, la conciencia ya no es libre: es esclava del imperativo que adopta.

«La antigua religión separaba la vida espiritual de la vida divina, y queriendo asegurar a la primera, gracias a esta separación, la vida autónoma que ella le suponía, no empleaba a Dios nada más que como medio de transportar al otro mundo, después de la muerte de nuestro cuerpo, nuestro propio egoísmo que ella fortificaba desde aquí abajo por el temor y la esperanza de esa vida futura.»

«Esclava oficial del egoísmo, tal religión debe desaparecer con el tiempo pasado. La eternidad no comienza solamente al otro lado de la tumba: ella aparece desde la hora presente y hacia este lado de la vida. Abandonado el egoísmo, sus esclavos desaparecen con él. Formar la verdadera religión, esa es la tarea de la nueva pedagogía.»

«No es en el pequeño círculo donde él viva, que la idea religiosa inculcada al discípulo llegará a ser práctica, pues bien organizado este círculo, aquél tendrá buen éxito siempre: lo que se debe conservar a la juventud todavía tierna del alumno, su candor y la fe en su raza.»

«La primera diferencia entre el destino del pueblo alemán y el de otros del mismo origen es la siguiente: el pueblo alemán ha conservado el territorio de sus antepasados y su lengua.»

«Entendida como una vacilación entre muchas cosas igualmente posibles, la libertad no es la vida: es tan sólo un encaminamiento o preparación para la vida real. Esta vacilación debe dar lugar a una dirección neta y a la acción; entonces comienza la vida.»

«He aquí lo que es un pueblo en el sentido elevado de esta palabra, o sea desde el punto de vista de un mundo suprasensible: es un conjunto de hombres que viven en sociedad y se crean a sí mismos, por ellos mismos, espiritualmente y naturalmente, sometidos a una ley de desenvolvimiento, especial y cierta, de la Divinidad.»

«Esta ley precisa y completa es lo que se ha llamado el *carácter nacional* de un pueblo: ella regla el desenvolvimiento de su principio primitivo y divino. Por consecuencia, los hombres que, siendo extranjeros, no creen en ese principio primitivo y en su eternidad, sino únicamente en el cielo perpetuo de la vida sensible (lo cual les impide ser un pueblo en el sentido elevado de la palabra) no sabrán, evidentemente, tener un carácter nacional.»

«La nueva educación considera el mundo del pensamiento como el solo verdadero y hacia él quiere conducir su discípulo desde los comienzos. Se debe dar a la mayoría ese espíritu firme y seguro que nosotros hemos presentado más arriba como la sola base posible de un orden social perfecto.»

«El espíritu cuya creación anunciamos comporta como elemento esencial el patriotismo en el sentido más elevado de esa palabra; y, necesariamente, mira su vida como una vida eterna, y su país como el soporte de esa eternidad.»

«Los hombres no forman una nación porque habiten más allá de ciertos montes o ríos, sino que ellos viven juntos, protegidos, si la suerte los favorece, por ciertos montes o ríos, porque, primitivamente ellos eran una nación en virtud de leyes naturales de un orden superior. Las fronteras materiales resultan de estas fronteras espirituales fijadas por la fuerza del espíritu humano.»

«La nación alemana gracias a una lengua y una manera de pensar comunes, se encuentra suficientemente unida y se distingue netamente en medio de los otros pueblos de la vieja Europa.»[8]

«Solamente los caracteres personales, invisibles, que ligan, la nación a las fuentes mismas de la vida originaria, garantizarán su dignidad presente y futura, sus virtudes y cualidades. Si esta individualidad desaparece por una mezcla cualquiera, se hace la separación en la naturaleza espiritual, y síguele la corrupción.»

«Depende de nosotros ser los últimos sobrevivientes de una raza despreciable y que será despreciable más allá de toda medida por los pueblos futuros. Su historia (si ella conserva alguna en el seno de su barbarie) hará decir a las edades venideras que ella hizo bien en terminar sus días y que su destino fue justo.»

«Un primer paso en el sentido del mejoramiento de la raza, alguno debía darlo. Yo fui el primero que lo comprendí: por eso he sido yo el primero en darlo. El primero está siempre solo, y esto le corresponde a quien lo sea.»

«El privilegio más noble y la función más sagrada del verdadero escritor es la de reunir su Nación y de discutir con ella sus asuntos más importantes. Pero nosotros no podemos elegir nuestra hora; la necesidad nos arroja, y cada uno dice lo que la necesidad le obliga a decir.»

«Estos discursos os han invitado, a vosotros los que estáis aquí, y a la Nación, a la cual yo dirijo este libro, a tomar una decisión firme y uniforme sobre las cuestiones siguientes:

»1º ¿Tenemos nosotros, sí o no, una nacionalidad, y su existencia se halla o no amenazada en su individualidad propia?

»2º ¿Vale la pena o no de conservarla?

»3º ¿Hay en alguna parte medio decisivo y seguro de conservarla; y cuál es ese medio?»

Ese medio era la educación, según se ha visto y una educación basada en las tradiciones de la raza. Para fundar la nueva pedagogía, Fichte y su generación se remontaron a las fuentes primeras de la metafísica y a la más antigua tradición de Germania. La escuela que ellos idearon tendría raíces de eternidad religiosa, pero sería vital en su eficacia nacionalista por haber consultado la historia y los carac-

8. Esta expresión: *vieja Europa*, lugar común que en boca de americanos hace sonreír a los europeos, designa en Fichte las naciones meridionales, la Europa de más completa romanización.

teres de la raza que ellos deseaban perpetuar. Tal es el sistema que jalonan esos pensamientos espigados en las doscientas páginas un tanto nebulosas de los *Discursos*. Dada la educación filosófica de los argentinos, llena de lagunas, tal vez parezca abstrusa la teoría y asombren algunas nobles palabras desprestigiadas por el positivismo. Muchos declararán oscuro a Fichte; y desde luego ha de reconocerse con ellos que es más clara la Psicología del señor Ribot o la filosofía materialista de Spencer. Pero en su concepción metafísica de la humanidad y las naciones, reside el íntimo germanismo de esa teoría, sin la cual no es posible comprender la enseñanza ni la civilización alemanas. El panteísmo de su ética, fundado en el elemento primitivo y divino de que es parte nuestra conciencia, y la imperativa agregación de nuestro esfuerzo a la eternidad de la nación, no sólo aclaran la metafísica originaria, sino que explican el renacimiento nacionalista y la índole de la cultura germánica. Es inútil decir la influencia que en la aplicación de tal sistema han tenido las fuerzas morales de la tradición, donde está la conciencia de una raza. Evolución tan importante no podría llevarse a término por el genio aislado de un hombre. Hablaba el espíritu secular de Germania cuando Fichte decía: «Que todo verdadero alemán quiera vivir solamente para ser y quedar siendo alemán, y para preparar a los suyos en una vocación parecida.[9] Preparar a los suyos en una vocación parecida, era cobrar alientos de eternidad en la propia historia, identificarse con sus antepasados, cohesionarse con sus contemporáneos. He ahí la importancia que la enseñanza de todo ello tuvo durante el siglo XIX, y continúa teniendo en la Alemania de nuestros días».

3. CONTINUADO ESFUERZO DE REGENERACIÓN

Alemania es, en efecto, el país donde la enseñanza de la Historia ha recibido una preferente organización. Cuando Haldane dice que la regeneración nacional mediante la cultura necesitó sesenta años para realizarse quiere significar que hasta la victoria sobre Francia no se tuvo la conciencia total de que se había realizado. Después de Sedán, esta organización perfeccionóse, y el espíritu cívico ha cobrado nueva potencia, vivificándose con desconocidos entusiasmos, así en la palabra del maestro, como en el corazón del alumno y en el ambiente de las familias alemanas.

Fuera erróneo pensar que el renacimiento alemán ha sido todo él un milagro de su enseñanza histórica. Trabajo solidario de las diversas clases nacionales, esfuerzo continuado de sucesivas generaciones desde la potente anunciación del nuevo espíritu en los pensadores del ciclo napoleónico, sabia organización de los estudios en conjunto sistemático de instrucción integral y especial; correlación de los institutos entre sí y de las diversas asignaturas dentro de los programas; consagración de todos los alemanes a la vasta empresa de regenerar sus caracteres y plasmar su nacionalidad: tales fueron los factores concurrentes a la obra que comenzara hace un siglo, cuando los pensadores de la epifanía mostraron a la nación el cuadro de su decadencia, y el desastre de Jena o la paz de Tilsitt desper-

9. *Op. cit.,* p. 160, Discurso VIII.

taron de pronto los corazones, llevándolos del escepticismo irónico a la fe más severa, del egoísmo infecundo al idealismo casi religioso de la grandeza germánica.

No obstante la complejidad de esos factores, cualquiera que estudie las escuelas alemanas, reconocerá la importancia que se ha dado en ellas a la enseñanza de la historia, y como se la ha hecho servir a la formación de las disciplinas morales y las ideas patrióticas. Adoptada esa orientación, reformas y progresos en los métodos, todas han sido para corroborarlas. De la Historia les ha interesado no la verdad sino la leyenda que podía confortar la fe de los alemanes, glorificando a Alemania sobre el mundo, a Prusia sobre Alemania, al Kaiser sobre Prusia, sobre Alemania y sobre el mundo. Tal exageración de patriotismo tiene inconvenientes que luego señalaré; pero al realizarse en Alemania, aun descontada la pasividad obediente del carácter germánico, pruébase la eficacia de la educación histórica y cívica para realizar la cohesión nacionalista y las disciplinas éticas que nosotros necesitamos. En Alemania consideran que Lorena y Alsacia fueron ganadas por los maestros de escuela; y ante los resultados de semejante enseñanza, su espíritu no se ha modificado después de la victoria de Sedán. El profesor Domenico Guerrini, oficial del ejército italiano, catedrático en la Escuela de Guerra de Turín, y autorizado especialista en historia militar[10] asegurábame que sobre la guerra francoprusiana los alemanes han forjado una concepción poemática para glorificar a los Hohenzollern. Entre tanto, por la parte francesa, el gobierno de la Tercera República, interesado en desprestigiar al Imperio, o al menos sin interés en encubrir los vicios de aquel régimen que condujera la nación al desastre, ha mandado publicar, por sus oficinas militares, toda la documentación de las campañas. Esto y la temeraria libertad crítica del espíritu galo han ensombrecido el cuadro de la derrota. El otro beligerante, inversamente, ha puesto la disciplina de su organización al servicio de la propia leyenda, y transfigurada la no lejana victoria, continúa caldeando al fuego de su epopeya, el patriotismo de las nuevas generaciones. Según el profesor Guerrini, la verdad documentada no será conocida hasta después de muchos años, cuando esta guerra haya dejado de ser una fuerza de sugestiones políticas para trocarse en simple episodio de la Historia. Y si esto ha ocurrido hasta en la elaboración de la historia contemporánea, se puede imaginar lo que ocurre con la enseñanza de esos mismos períodos en las escuelas públicas de Alemania.

La orientación patriótica de la Historia es hoy aceptada con limitaciones más o menos expresas en todas las naciones del mundo; pero donde esto se ha llevado a su mayor exageración es en los programas alemanes, y sobre todo en los de Pru-

10. Con tales predicamentos presentómelo Guglielmo Ferrero en Turín. El mayor Guerrini ha publicado algunas monografías de historia militar como fruto de sus selecciones. De sus propias manos recibí *La spedizione francese in Eggito* (1798-1801) hasta la batalla de Abukir; *La manovra di Regensburg* (1809) y un *Sommarie cronologico delle Guerre Romane fino al termine della Seconda servile in Sicilia (100 a.C.)*. El profesor Guerrini no tenía acerca de nuestras guerras de la Independencia otra información que un trabajo presentado en sus clases, por un alumno suyo, oficial del ejército argentino, sobre el ejército de los Andes. Justificó esta ignorancia diciendo que sólo las guerras europeas en ambos lados de los Alpes, bastarían para absorber una vida. Tales son, por otra parte, las que más le interesan a un militar italiano. En semejante teatro, la personalidad de Napoleón ha sido objeto de particulares estudios, y tiene sobre el Emperador la teoría de que fue un hombre sin carácter ni dotes de mando. No tratándose de un paradojista literario a la manera de Paul Adam, la teoría del señor Guerrini tiene interés para historiadores y militares.

sia, donde un libro sobre tales materias da a los maestros las siguientes instrucciones: «Hágase ver al niño los esfuerzos benéficos y los triunfos de nuestra noble familia imperial, las grandes acciones de nuestro pueblo, y todo lo necesario para implantar en los corazones infantiles, amor y santo entusiasmo por el Emperador, por el Rey, por su pueblo y por la patria».[11]

Tales palabras definen la índole de la enseñanza histórica en Prusia, bien que como se ha dicho, el patriotismo personificado en el Kaiser sea una concepción que, por razones muy obvias, se exagera tan sólo en las escuelas prusianas. Pero fuera de ello, los programas de historia en las escuelas primarias de todo el Imperio *(Volkschule)*, frecuentadas por niños de 6 a 14 años o de 7 a 15, son nacionalistas en cuanto a la extensión de las materias, pues sólo se estudia Historia de Alemania. Verdad que en estas escuelas suelen hacerse referencias a otras naciones; pero es necesario apuntar que la Historia de Alemania es una con la de Europa, de ahí que esas lecciones internacionales suelen darse en cuanto aclaran las del propio país. Circunscriptos los planes a la nacionalidad, sus tópicos se reducen a los acontecimientos capitales e interesantes, a fin de que no sean una descarnada mención de fechas y de nombres. El orden es cronológico, y comienza con relatos de los antiguos germanos, sus héroes primitivos y los dioses de la mitología bárbara. El método es preferentemente oral; y esto puede realizarse en Alemania con éxito por la excelente preparación que se da a los maestros, en los diversos grados de la educación. Pero donde reside la evidente superioridad de esta enseñanza es en el material histórico puesto al servicio del maestro, y en la colaboración de los diversos profesores por la sabia correlación de las asignaturas y programas. Pónese fundamental empeño en formar el sentido histórico, la capacidad imaginativa de concebir plásticamente los hechos pasados, y de ubicarlos en el tiempo. Válese para ello el maestro de planos, retratos, facsímiles de documentos, estampas, excursiones a las ruinas y museos, como esas de que se ha hablado al estudiar la enseñanza histórica en Inglaterra. Los alumnos de Leipzig van al campo donde fue la batalla de las naciones, o los de Francfort a la casa de Goethe. No faltan a Alemania ciudades medievales que conserven sus monumentales puertas, murallas almenadas, calles tortuosas, casas antiguas de leyenda o de historia, donde la palabra de un maestro inteligente pueda evocar los siglos y los héroes ante la curiosidad de sus alumnos, estimulando la meditación en los adolescentes o despertando la imaginación en los más jóvenes. Pero lo que da carácter a esta primera enseñanza histórica de Alemania es que toda ella reposa en el trabajo del maestro. En la enseñanza secundaria eso varía, pues el profesor del gimnasio adopta un pequeño compendio. Después de las reformas de Duruy, en Francia, por faltas de buenos preceptores, fue imposible seguir el mismo método y libertar al maestro primario del tiránico texto. En cambio Alemania poseía ya un excelente profesorado, que mejora cada día y que es uno de los más efectivos re-

11. *The Teaching of History and Civics in the Elementary and Secondary School*, por Henry E. Bourne (p. 42). Los resultados de esta enseñanza son tan absolutos, que los jóvenes alemanes consideran injuriosa para sí mismos cualquier injuria al emperador. Desde luego, el Kaiser es una persona sagrada en cuanto encarna la tradición de su pueblo y preside el destino de su raza. Estos sentimientos alemanes no existían hace un siglo: han sido creados por la educación. En 1808 Fichte se quejaba de que tantos alemanes aceptasen contentos la denominación francesa.

sortes de su grandeza. Las severas condiciones existentes, sobre todo para el Profesorado Secundario, han hecho de esta carrera una de las más prestigiosas en Alemania; y tanto las Universidades como los Seminarios, conceden a la historia preferente importancia.

Una idea de todo ese mecanismo pedagógico nos la da el Dr. Klemm cuando describe en su *European Schools* una lección que vio en cierta escuela de la Prusia riniana. El maestro, ante sus alumnos de sexto grado, hizo primero un relato biográfico. Su palabra era sencilla, su lenguaje preciso, pero en él se notaba el acento de la convicción y el calor del entusiasmo. Así consiguió que cada uno de sus discípulos se identificara con su héroe y su narración. El mapa era frecuentemente usado o se hacían referencias a sus lugares. Trozos de poesías, tomados de un libro de lectura, fueron intercalados para ilustrar el relato. Circunstancias de nuestro tiempo así como personajes contemporáneos, fueron recordados, cuando la comparación era posible. La atención llegó a ser vivísima. Después, la historia fue repetida por los alumnos, a quienes el maestro interrumpió entonces con preguntas aclaratorias. Las respuestas fueron nuevamente usadas para desenvolver nuevos pensamientos que no habían sido expuestos en la primera narración, señalando particularmente entonces las relaciones de causa y efecto. El valor moral de algunas acciones llamó también la atención del maestro.

Enseguida hizo que los niños mencionaran algún caso análogo u opuesto ya conocido por ellos; y esto daba una idea sobre la extensión de sus conocimientos históricos. Cuando se habló de las virtudes civiles, los alumnos mostraron una gran familiaridad con la historia; pero todos sus conocimientos aparecían agrupados alrededor de un cierto número de centros mnemónicos –grandes hombres casi todos–, lo cual significa decir que la enseñanza es biográfica.

Por fin, el maestro pidió a los alumnos que escribieran algo relacionado con lo que acababan de aprender, y probaron una gran capacidad para este ejercicio, pues lo habían hecho otras veces.

El parágrafo que aquí termina, se refiere a las escuelas populares o *Volkschule*. Después de estas vienen las secundarias, que preparan para la vida, la carrera militar, los negocios industriales, o la Universidad. Estas escuelas secundarias se dividen en los *gymnasium* propiamente dichos, cuyos cursos están basados en los estudios clásicos y las matemáticas. Los *real gymnasium*, cuyos planes suprimen el griego; y las *Oberrealschule*, donde no se estudia griego ni latín. A la enseñanza de la Historia en las escuelas secundarias dedícase el siguiente parágrafo.

4. LOS ESTUDIOS HISTÓRICOS EN LOS *GYMNASIUM*

En la estricta organización del sistema germánico, los gimnasios se caracterizan por su uniformidad. Así, estudiar uno de ellos es conocer todos los otros.

En cuanto a los propósitos de la enseñanza dejan de ser exclusivamente patrióticos, aunque conservan su orientación moral. Los programas de 1882 para los gimnasios de Prusia establecían como objeto de la historia inspirar, en los discípulos, el respeto por la grandeza moral de los hombres y de las naciones; hacerles ver la imperfección de su discernimiento, y prepararlos para la lectura de

los clásicos. «El primero de estos objetos involucra el de la enseñanza cívica, el segundo realiza el ideal de la disciplina germánica, el tercero halla su fundamento en la correlación de las asignaturas por el griego y latín de los gimnasios. Pero en los planes posteriores, de 1892, la orientación nacionalista creció en importancia, pues ante el avance del socialismo, el Estado consideró necesario dar mayor importancia a la historia patria y recomendó que en el sexto año se aprovechara la oportunidad "para explicar los progresos sociales e industriales que se han realizado después de 1888, haciendo resaltar los servicios prestados por los Hohenzollern, especialmente en la mejora de las clases medias y proletarias".» Los otros estados del Imperio no tienen la misma preocupación prusiana, pero todos estudian en primer término la Historia alemana y la regional del Estado.

Desde el punto de vista meramente pedagógico, los planes secundarios de historia nos interesan: por su división en tres cielos; por su adaptación a la capacidad psicológica de los alumnos; y por su correlación con los de otras asignaturas, tres caracteres que revelan el criterio concienzudo con que han sido elaborados.

El curso de nueve años del gimnasio se divide en tres cielos: el primero de dos años, vagamente preparatorio; el segundo de cuatro, fundamental y cronológico; y el tercero de tres, concéntrico respecto del anterior, pues vuélvese a estudiar la historia clásica, medieval y moderna, con especiales referencias a Alemania.

La edad de los estudiantes de gimnasios, equivalentes a nuestros colegios secundarios, abarca desde nueve a diez y nueve años, coincidiendo en los primeros con los últimos grados de la escuela popular. Durante el curso se dedica un promedio de tres horas semanales a la historia.[12]

Siendo el término medio de 27 horas semanales en el total de los nueve grados, hay sin embargo más de 11 gimnasios que exceden ese promedio de tres horas semanales destinadas a la historia por curso. Pero hay una circunstancia que debe ser muy tenida en cuenta tratándose de las escuelas alemanas, y es que, gracias a

12. Miss Lucy Salomón –de la Comisión de los Siete– leyó su *Informe* en la asamblea anual de la Asociación Americana de la Historia y fue después publicado en la *Educational Review*. Se halla también incluido en la edición de nuestro Ministerio, de donde tomo el siguiente cuadro:

Altenburg, Friedrichs-Gymnasium	27
Berlín, Könіgdtädtisches Gymnasium	26
Bonn, Oberrealschule	32
Bremen, Gymnasium	34
Brunswick, Gymnasium Martino-Katharineum	26
Francfort, Geohte-Gymnasium	30
Freiburg, Oberrealschule	27
Hamburg, Gelehrtenschule des Johanneums	28
Heidelberg, Gymnasium	24
Jena, Gymnasium Carolo-Alexandrium	28
Landeshut, Realgymnasium	21
Leipzig, Nicolai-Gymnasium	30
Magdeburg, Guericke-Oberrealschule	30
Munich, Königliches Maximiliams-Gymnasium	25
Neu-Strelitz, Gymnasium Carolinum	25
Oldenburg, Grosseherzögliches Gymnasium	27
Rudolstadt, Fürstiches Gymnasium	26
Strasburg, Protestantiches Gymnasium	25
Stüttgart, Eberhard-Ludwigs-Gymnasium	25
Weimar, Wilchem-Enrstisches Gymnasium	28

la importancia que se le asigna a la historia, esta es la asignatura núcleo de todas las humanidades, y que gracias a la correlación de los programas, los profesores de las materias afines completan en sus clases el trabajo del profesor de historia. Desde luego, en Geografía se hace ver cómo las condiciones del medio físico han influido en las condiciones políticas o sociales de determinados pueblos; pero esta correlación va más allí de la geografía, y en el mismo grupo de la Historia, reúne al idioma, la literatura y la religión. Así por ejemplo, en el programa de Jena, durante el sexto grado, cuando los alumnos estudian Grecia y Roma en Historia, en literatura están leyendo a Jenofonte, Herodoto, Cicerón y Virgilio, con sus profesores de latín y griego. Durante el séptimo año, el estudio de la Era Apostólica en Religión, va de acuerdo con el de las cuestiones religiosas de la Edad Media en Historia y con los *Nibelungelied*. La Reforma en Historia y en Religión forman sus dos cursos complementarios durante el año siguiente.[13] Agréguese a todo ello que, en algunas escuelas, hasta las inscripciones y cuadros que decoran los muros contribuyen a formar en los estudiantes el sentido histórico, pues los educacionistas alemanes han comprendido que ahí finca la dificultad mayor de esta enseñanza, siendo su formación, a la vez, uno de sus principales propósitos.

En cuanto a los períodos del plan, la división es acertada, tanto del punto de vista histórico como del pedagógico. El estudio sistemático no empieza en realidad hasta tercer año, o sea el primero del segundo cielo. Destínase los dos primeros años a estimular la imaginación con relatos mitológicos y heroicos, nacionales por su origen preferido, y biográficos por su carácter personal. A estos síguele ya el relato cronológico de los acontecimientos capitales, y aunque hay un primer curso de Historia antigua considerada más bien como auxiliar de los cursos clásicos, en las otras edades el punto de mira es local, sobre todo tratándose del medioevo, «cuya historia es la de Alemania», según la teoría corriente entre los educacionistas nacionales. El tercer ciclo es más breve pero más intensivo. El alumno suele generalmente pasar de los quince años, y se halla por consiguiente en edad de comprender la importancia de las ideas. Durante los dos años del último período, repítese una parte del anterior; mas, ahora con el propósito de explicar por el pasado el presente, de modelar el carácter, de adoptar ciertas disciplinas éticas, de comprender las responsabilidades que todo hombre tiene ante su patria, parte concreta de la humanidad.

El plan va, según se ve, de lo concreto y visible a lo invisible y abstracto: de los hombres a los hechos y de los hechos a las ideas. En tal sentido, es excelente como pedagogía, y lo es también en cuanto el alto sentido filosófico de los alemanes, concilia en él, por las ideas antes apuntadas de Fichte, la moral humana con la moral nacional. Enséñasele al niño, primero a imaginar la patria en sus orígenes, embellecida por sus selvas y ríos, rumorosa de los guerreros que defendieran la tierra donde arraiga la encina de sus viejas divinidades. Se le enseña más tarde cómo se transformara la patria al correr de los siglos, idea que ya el niño comprende porque ha aprendido a imaginar en el tiempo las edades remotas. Por fin, se le hace reandar el mismo camino, para que vea las ideas que engendraron los hechos, los esfuerzos de espíritu que transformaron la tribu en nación, lo que ella

13. BOURNE, H.E., *op. cit.,* p. 48.

debe al resto del mundo, lo que ella hizo por la Humanidad, lo que hicieron por ella sus hijos antiguos, esos que crearon para el joven alumno la sociedad en que vive.

En esta última faz de los planes germánicos, la crítica que se ha formulado contra ellos es su falta de libertad, no en cuanto al maestro sino en cuanto al discípulo. La comisionada Salomón, después de haber visitado 32 gimnasios, y asistido a 70 clases con un total de 15.000 alumnos, decía no haber oído jamás que un maestro preguntara su opinión a un discípulo. Los defensores del sistema, aducen en cambio que no podrían los niños juzgar cuestiones sobre las cuales los historiadores vacilan o los políticos no están de acuerdo; y que en cambio, a sus múltiples ventajas, el sistema alemán de los gimnasios agrega el de disciplinar inteligencias y caracteres, dando mandatos categóricos que interesan a la nación, y evitando generalizaciones prematuras que no serían sino divagaciones, a causa de su información incompleta.

5. LA PREPARACIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL PROFESORADO

Un sistema como el que acabamos de exponer no hubiera podido realizarse sin las cualidades propias del carácter germánico, disciplinado y organizador. El espíritu alemán pasa de los pequeños cuidados de la vida diaria a las vastas concepciones de la metafísica. Seignobos ha observado que no le atrae esa zona media de las ideas generales, reino del claro espíritu francés. Pero aunque los alumnos del otro lado del Rhin sean materia dócil al mandato, a la predicación o al ejemplo, la obra de su educación moral y nacionalista no habría podido realizarse si le hubiese faltado el concurso de su eficaz ejército docente. La conducta militar del maestro en las *Volkschule,* el entusiasmo trascendental del catedrático en la escuela media, y la notoria ciencia del profesor universitario, son fuerzas que han creado el espíritu de su nacionalidad. Todos los teorizadores de la pedagogía histórica conceden a su maestro una función capital, pero es en las escuelas populares de Alemania donde suprimido el libro de texto por las lecciones orales, la acción del maestro llega a su plenitud. En los gimnasios, a su vez, el libro es una guía, sumario de hechos que sin la palabra del profesor pierde toda importancia. Y en cuanto a los colegios universitarios, es célebre la influencia que ciertos maestros como Ranke han ejercido, formando escuela con su enseñanza.

Los profesores alemanes han salido de las Escuelas Normales, de las Facultades de Filosofía o de los Seminarios. En las Escuelas Normales, los estudios se reducen a la Historia Nacional, lo cual demuestra hasta qué extremos se ha exagerado allí el nacionalismo. Esto ha dado lugar a críticas como las que formula Salomón en el informe citado, pues si bien es justo que en los grados elementales no se estudie sino la historia del propio país, es inconveniente y hasta peligroso, que el preceptor a quien se encomienda su enseñanza, restrinja su horizonte al mismo campo del discípulo. Una visión más amplia de la Humanidad le es precisamente necesaria, para fijar la verdadera situación de su patria en el mundo. Los profesores de los gimnasios, en cambio, traen de la Universidad una vasta cultura de historia clásica y moderna. Esta diferencia se explica, porque en realidad los gimnasios tienen por función especial la preparación del futuro

alumno universitario, en tanto que las *Volkschule* educan a las masas populares en el sentimiento de la nacionalidad, donde se asienta todo el resto. Pero aun en los grados más altos de la cultura, el sentimiento patrio mantiene su prepotencia. Las circulares del Ministerio de Prusia suelen indicar como materia de estudios históricos, a *griegos, latinos* y *germanos,* pero llamándola «la historia de los tres grandes pueblos civilizados».[14] Concuerda con este espíritu la práctica de la enseñanza. En las Universidades mismas, la Historia de Grecia y Roma forma parte integrante del curso clásico, de ahí que con frecuencia se reduzca la primera al siglo de Pericles, la segunda al tiempo de Cicerón. De los otros pueblos antiguos suele, en Universidades importantes, hacerse curso excepcional, cuando algún sabio egiptólogo o asiriólogo quiere cargar con las tareas de esa cátedra. En cambio, la Edad Media interesa de un modo particular en Alemania; y desde luego lo moderno. La casa de Hohenstaufen, el origen feudal de los reinos, los Cruzados, la Reforma, el renacimiento nacional, constituyen los temas predilectos. Algunas Facultades tienen cátedra sobre la Historia de las ciudades alemanas, y no sería aventurado decir que, fuera de los pueblos clásicos cuyo valor para los estudios filológicos está en las tradiciones germánicas lo mismo que en las inglesas, constituyen el núcleo de su enseñanza histórica: el Santo Imperio Romano Germánico y la Prusia moderna.

Si esta preferencia por los asuntos nacionales da su carácter a los estudios históricos, la historia da también el suyo a los planes universitarios. En las facultades de jurisprudencia y de teología, con el triunfo alcanzado por la escuela histórica, se enseña en una cátedra la teoría de las instituciones y en otra su formación. En algunas facultades como las de Berlín o Leipzig, las cátedras de historia pasan de siete. En pocos países los historiadores han influido tanto en la legislación y en la política. Ha habido momentos que en Alemania, profesores de historia, sin otro título que el de su ciencia, han pasado de la cátedra al parlamento como mentores de la nación. Son sin duda semejantes condiciones de ambiente, las que movieron a Federico Nietzsche a escribir en 1874 sus *divagaciones inactuales* «sobre la utilidad e inconvenientes de los estudios históricos», libro que recuerdo en otro lugar. Las exageraciones de los que quieren invadir de historia los programas, justifican también las protestas recientes de Alfredo Fouillée, cuando preconiza una reforma de la enseñanza por la filosofía.[15] Lo que parece indudable es que si los alemanes han pretendido crear una *ciencia* histórica, se han cuidado de cerrar al espíritu crítico la enseñanza general, más bien dogmática, y que los altos estudios históricos, circunscriptos a la universidad, han preferido la tradición nacional

14. *Op. cit.*, p. 148. Llamo la atención sobre este exagerado nacionalismo de los alemanes, que en la enseñanza general excluye la crítica y llega hasta imponer el germanismo como un dogma. Aunque la eficacia del sistema podría abonar cualquier exceso de teoría, se verá oportunamente que las conclusiones de este Informe no llegan a los extremos de ningún sectarismo. La escuela debe estar en contra del cosmopolitismo, pero sólo en defensa de la nacionalidad.

15. *La Reforme de l'Enseignement par la Philosophie*. Fouillée Colin, v. «*Les Historiens*». Este capítulo, tomado aisladamente, parece hostil a los historiadores; pero las exageraciones que combate lo limitan a su verdadero valor de polémica. Todo el sistema de enseñanza basado en las humanidades que Fouillée viene desde hace tiempo defendiendo, concuerda en un todo con el espíritu de este Informe, según lo he demostrado en el primer capítulo.

como campo de sus investigaciones. El ideal de Nietzsche de que los estudios históricos influyeran en la vida presente de los hombres, y no que los condujeran a comarcas imaginarias del pasado, lo veo realizarse en las Universidades germánicas, donde se fraguó el espíritu de la regeneración nacional.

6. LAS UNIVERSIDADES SON EN ALEMANIA EL CENTRO INTELECTUAL DE LA NACIONALIDAD

Los cursos universitarios de historia se dividen en dos clases: las *vorlesungen,* lecciones públicas, y los *seminarium,* ejercicios particulares. Huelga el decir, que método y auditorio son diversos en ambos. En el primero suelen hacerse alusiones políticas y reflexiones de actualidad; no pocas veces el catedrático es un orador o sabio famoso; y tales circunstancias suelen darle auditorio numeroso, de oyentes accidentales. Fuera de este curso oficial, el mismo maestro organiza sus lecciones privadas, que duran por lo general un semestre, en los que da su mejor enseñanza y por los cuales páganle los discípulos emolumentos extraordinarios.[16] Entre estos profesores ha habido algunos, así por ejemplo Ranke y Droysen, que pasaron de la cátedra de gimnasio a la de universidad, cuando se habían distinguido por sus trabajos o escritos. Cuando la exposición es sobria y docente, el auditorio no es numeroso, reduciéndose a una treintena de estudiantes. Son ex alumnos del gimnasio, que vienen a seguir sus estudios de leyes, teología, letras, etc., según las cátedras, a obtener su *Lear* (diploma), que los autoriza a desempeñar las cátedras secundarias. Estos, los *Historiker,* son los menos; y de ahí salen también los Bibliotecarios y Archivistas que en Francia salen de *l'École de Chartes*. Ciertas universidades como la de Berlín han establecido también, elogiadas por la prensa y estimuladas por el gobierno, «cátedras excitantes», para la sugestión de ideales patrióticos por medio de la historia.

Como se ve, el trabajo histórico en Alemania, harto complejo, se torna más eficaz e intensivo en los *seminarios*. El campo principal de sus estudios es la Edad Media alemana, como para la Escuela de Cartas en París lo es la Edad Media francesa. Fueron en sus orígenes, a principios del siglo XIX, escuelas particulares para la formación de investigadores o historiadores; y Alemania debe a Ranke el más fuerte impulso en ese sentido con la creación de sus cursos prácticos de historia en 1825.[17] En épocas posteriores, bajo la propaganda enérgica del profesor Noorden, universidades como las de Leipzig y Bonn fundaron seminarios de historia, de carácter oficial, análogos a los que ya contaban de filología. Destinados en un principio a la simple especulación científica, agregaron más tarde la pre-

16. V. el estudio de Seignobos sobre la enseñanza de la historia en Alemania *(Rev. Int. de l'Enseignement*, tomo I*)*, donde hay interesantes informes sobre la materia. Esta costumbre europea de las lecciones particulares, prohibida por nuestros Reglamentos de enseñanza media debiera, sin embargo, adoptarse en la enseñanza superior. Aparte de ser uno de los medios de mejorar la asaz precaria condición de nuestros maestros, serviría para su selección, y traería consigo la formación de escuelas personales según el concepto antiguo del discípulo. La honda falla de nuestras universidades es la falta de amor, elemento vital de la cultura.

17. *Revue Internacionel de l'Enseignement*, Tomo I, p. 564.

paración pedagógica, de acuerdo con el criterio moderno que, según hemos visto al tratar de Francia, tiende a unir ambas actividades en un esfuerzo igualmente útil a la ciencia y a la enseñanza.

Los alumnos de los Seminarios son por lo común de tercer año de la Facultad. La totalidad del curso no suele pasar de 10 o 20. Trátase generalmente de jóvenes animados por una verdadera vocación. Los profesores cuídanse de conservar el número restringido, porque a no ser así, la clase perdería su carácter de intimidad. La faz simpática de los Seminarios consiste en el régimen familiar de los estudios. Maestro y alumnos realizan la tarea en común, beneficiando a éstos la ciencia del profesor y a aquél la actividad de sus discípulos, pues suele asociarlos a sus trabajos personales. Las clases son por lo común después de la cena, en casa del maestro, y concluida la tarea suelen irse con éste a la cervecería habitual, donde la plática continúa. Son textos preferidos: la *Germania* de Tácito, la *Ley Sálica,* los Anales de los Claustros, las crónicas medievales de Adam de Bremen o de Otto von Freisingen,[18] etc. En cuanto a los temas, la siguiente lista, publicada por Seignobos, de los que el profesor Noorden siguió en su Seminario desde 1868 hasta 1878, dará un idea del trabajo que en él se realizara:

Vida de San Bonifacio según sus cartas. - Cronología de las «Capitulares» de Carlo Magno. - Las revueltas contra Luis el Bueno. - El Imperio según Nithard y otros documentos. - Nicolás I y Carlos el Calvo. - Autenticidad y valor del testimonio de Hroswitha. - Revuelta de Ludolf contra Otton. - Política imperial de Otton I. - Crítica de Luitprando. - Comienzos de Enrique II. - Gobierno tutelar de Enrique IV. - Guerra de Saxe bajo Enrique IV. - Enrique IV y Gregorio VII (1075-1077). - Sublevación de Enrique V contra su padre. - Enrique V y Pascual II (1106-1113). - Enrique V y el Papado (1113-1122) - Federico Barbarrosa y Adriano IV (1159).

A los alumnos aventajados se propusieron cuestiones como las siguientes: Relaciones de los Embajadores venecianos comparados con las memorias francesas y los papeles de Estado. - Memorias francesas del tiempo de Luis XIV, comparados con documentos auténticos. - Pufendorf comparado con documentos auténticos sobre la Historia del Gran Elector.

En el Seminario de Nietzsche, donde se estudiaba historia antigua, Seignobos asistió a una clase sobre confrontación de textos clásicos. Los estudiantes habían preparado el pasaje relativo a la batalla de Zama en las tres versiones de Polibio, Tito Livio y Apianus Alexandrinus. Comenzó la lección con el texto original de Polibio, y dio el maestro datos sobre la persona del autor, el tiempo en que viviera, y el valor de su testimonio. Leído y traducido el pasaje, se fijó la atención sobre la posición que el historiador griego asigna a los beligerantes. Pasóse después a Livio, y oídas las explicaciones del maestro sobre la persona del romano, se compararon ambos pasajes, estableciendo semejanzas y diferencias. Vióse que éste traduce a Polibio, a excepción de un discurso imaginario del autor, pues se constata que Aníbal sólo habló en una parte a su ejército. Leídos los pasajes si-

18. Adam de Bremen fue un teólogo alemán del siglo XI, y autor de la Historia Eclesiástica, publicada en Leyden en 1585. Otto von Freisingen, del siglo XII, escribió la *Chronica de gestis Frederici*, Viena, 1514.

guientes se llegó a la conclusión de que la fuente griega había servido al latino, o que si ambos se habían inspirado en la misma, una tercera, Polibio descuidara detalles que Livio aprovecha. Al considerar después el testimonio de Apiano, vióse que es diferente en la posición que atribuye a la caballería, y que Massinissa, jefe cartaginés, tiene según aquél un puesto harto importante. En presencia de esta disparidad, preguntó el maestro lo que se debía pensar acerca del combate singular de dos generales que Apiano refiere, e hízoles ver el interés apasionado que toma el historiador en favor de Massinissa y los Númidas. Al reparar enseguida la opinión de Apiano según la cual el *pilum*[19] haya sido destinado a herir los elefantes –opinión que según el maestro no podía ser de su historiador romano– pusiéronse de acuerdo en que, posiblemente, Polibio había bebido en una fuente númida, acaso la perdida obra de Juba.[20]

La objeción que se podría formular contra los Seminarios, acaso sea la importancia casi exclusiva que se da a la enseñanza técnica o instrumental, con descuido de las ideas generales. El señor Altamira[21] atribuye esto a los profesores que a principios del siglo anterior reorganizaron la enseñanza histórica en Alemania, quienes se encontraron con que carecían de métodos y preparación para el manejo de los documentos. Esto y la necesidad de reconstruir el pasado, devolverá los orígenes medievales de la nacionalidad, confirmando en la Historia su concepción metafísica de la patria, según la fórmula de Fichte antes expuesta, los llevó a exagerar la importancia de las fuentes, y se sacrificó todo el resto a la técnica y la erudición. En la actualidad los Seminarios son numerosos, y a los particulares, que fueron los primitivos, se han agregado los oficiales, convirtiéndose a la vez en escuelas de preparación pedagógica. Así va acentuándose, en Alemania como en Francia, la tendencia de que los altos estudios históricos se integren en una correlacionada unidad de investigación técnica, preparación didáctica, vulgarización científica y especulación filosófica. Este ideal llegará a realizarse, y la experiencia de los que nos hubieran precedido, será también en ese terreno la mejor guía para las fundaciones argentinas que en otros capítulos propondré.

19. El *pilum* era una especie de dardo o lanza arrojadiza. Llamábase también así cada una de las diez centurias de piqueros en la legión.

20. V. *Revue Int. de l'Enseignement*, Tomo I, p. 579.

21. El señor Altamira en la p. 23 de su libro da el año 1830, como fecha de la fundación de Ranke. La fecha de 1825, la he tomado yo del libro de Bourne, que está informado en fuentes más directas. Ranke, llamado a Berlín como *privat dozent* de Historia, escribía en 1825 a su hermano Karl von Reumer, diciéndole que había seguido su consejo de fundar una escuela práctica de Historia. Fueron sus primeros alumnos Waitz, Sybel Wattembach, Giesebrecht, etcétera.

Capítulo V

La enseñanza histórica en otras naciones

Con los capítulos precedentes creo haber dado una sumaria idea sobre la enseñanza histórica en los tres países del viejo mundo que llevan la dirección de su cultura. Otras, incluso Bélgica, donde tanto se ha progresado desde los tiempos de Philipson y Frèdericq, tan sólo pueden ofrecernos variantes de esos tres tipos fundamentales, que Inglaterra, Francia y Alemania explican por su propia formación y por los caracteres de su espíritu. La heterogénea Suiza, por ejemplo, nos mostraría una prolongación de Francia en Ginebra o en Basilea de Alemania. Naciones constituidas por la desmembración o las reyertas de otras más poderosas, confúndense con el de éstas su pasado, en tanto que su actualidad de estados independientes, no nos seduce con su grandeza apenas municipal.[1] Su posición respecto de la historia clásica, tampoco nos ofrece un aspecto nuevo de la cuestión, por ser la herencia helénica y latina, patrimonio común de todas las sociedades europeas. El estudio de las civilizaciones antiguas ha sido siempre en ellas un complemento de la enseñanza filológica. En cuanto a la historia moderna, acaba de definir su orientación ética y cívica en la cultura general, y al llegar a la cátedra universitaria, prefiere la erudición científica en Alemania, la aplicación política en Inglaterra, la generalización filosófica en Francia, pero teniendo siempre por campo sistemático de sus investigaciones la propia tradición nacional.

Puestas de lado naciones secundarias y la vasta Europa nórdica y oriental que no ha influido en América, restan, sin embargo, dos pueblos admirables por la persistencia de su obra histórica: Italia y España, de los cuales trataré en este capítulo. Trataré también de los Estados Unidos, que nos interesan por razones de un orden particular. Con ello daré cima a la parte informativa de este libro, y con las opiniones de tres maestros eminentes: los señores Martin Hume, Guglielmo Ferrero y Miguel de Unamuno, quienes, conocedores de la tradición hispánica y

1. Suiza es el edén de los turistas argentinos, más que por la belleza de los paisajes, por sus buenos caminos y su laboriosa tranquilidad. Pero la tierra que vio nacer a Guillermo Tell, a Rousseau, Lavater, Pestalozzi, Necker, cuyo talento sobreviviera en el de Mme. Staël, su hija, hoy da mozos de hotel y relojeros excelentes. Parece que al declinar el destino cívico de una raza, las fuerzas de la naturaleza se distendieran en ella, tanto como un destino trascendental las exalta, pues la eternidad no es generosa sino con los pueblos que se elevan hacia ella.

latina de nuestro país, nos aconsejan propósitos coincidentes con la teoría de este Informe.

1. CARACTERES PROPIOS DE INGLATERRA, FRANCIA Y ALEMANIA

Los progresos de Italia en la técnica de la enseñanza general de la historia no son asombrosos. Es harto escasa su bibliografía sobre tales cuestiones, si la comparamos con la asaz numerosa de otros países, y aun de los Estados Unidos. Durante mi viaje por Italia encontré catedráticos de Liceo o funcionarios ministeriales que confesáronme no conocer ningún texto italiano sobre metodología de la historia, y acerca de las agitadas polémicas transalpinas, su información me pareciera escasa. Apenas si ahora, ellas también, comienzan a remover estas cuestiones, no sólo como disciplinas de cultura, sino como fuerzas orgánicas de nacionalidad.

El profesor Astegiano,[2] del Liceo Massimo d'Azeglio, en la universitaria Turín, quejábase principalmente de la falta de material histórico para la enseñanza. Claro que algunos progresos se han realizado, con relación a veinte años atrás, cuando se carecía de todo, cuando los textos eran extranjeros y no respondían a las necesidades del país. Y al recordar los actuales textos de Manfroni sobre Historia europea, de Gallanti sobre el Medioevo, de Zippel sobre la Europa e Italia, de Raulich sobre los tiempos contemporáneos, el profesor Astegiano constataba con satisfacción que todos son trabajos italianos. Constanzo Rinaudo ha publicado además su atlas histórico de Italia, y Arcangelo Ghisleri otro general, con textos, ambos muy útiles a la enseñanza media en la cual se asocia íntimamente la historia y la geografía, por prescripción ministerial. Los profesores mismos tienen libertad de escribir sus libros escolares, bien que necesiten, como los demás, ser aprobados por el personal docente y el Ministerio. Pietro Orsi, Catedrático en el Liceo Foscarini de Venecia, ha editado una historia de Italia en tres fascículos, narrada por escritores contemporáneos a los acontecimientos, excelente método que se preconiza en otras naciones de Europa.[3] Las ilustraciones se usan también. «*I principali monumenti architettonici di tutte le civiltá antiche e moderne,* que Antonio Labriola y Giussepe Lange tradujeron del alemán el año 1886, era habitual en las escuelas; pero ahora ha sido reemplazado por el *Album per l'insegnamento della Storia dell'arte nei licei d'Italia*, que el gobierno del Reino ha mandado publicar, después de haber tenido la idea verdaderamente itálica y digna de aplauso de crear en los liceos cáte-

2. El profesor Astegiano, el Dr. Zino Zini, de la Universidad de Turín, el señor Ricci, director del Departamento de Bellas Artes en Roma, y otros que nombraré en su lugar, son personas que, durante mi residencia en Italia, facilitaron con particular gentileza los trabajos de mi investigación.

3. Obras de este género son los antes citados *Extraits des Chroniqueurs français* (Villehardouin, Joinville, Froissart, Commines, etc.), publicadas con noticias y notas, por Jeanray, de la Facultad de Letras de Tolosa, y Gastón Paris, que en el Colegio de Francia fue maestro en Historia de la Edad Media. Lo son también los *Extraits des Historiens français* (Chateaubriand, Thierry, Guizot, Thiers, Michelet, Tocqueville, Quinet, Duruy, Renan, Taine y Foustel de Coulanges), publicadas y precedidas de un estudio sobre la Historia en Francia, por Camille Jullian, profesor de la materia en el colegio de Francia. Ambas son ediciones de Hachette. Obras de esa clase, no podrían, desde luego, servir de texto, pero son auxiliar excelente de la enseñanza, y tienen la ventaja de que familiarizan al alumno con las fuentes o con el estilo de los grandes historiadores. Acerca de esto insistiré al tratar sobre el material de enseñanza, de que nosotros en absoluto carecemos.

dras de Historia del Arte. Las excursiones, a pesar de que ciertos profesores las resisten por el tiempo excesivo que demandan, realízanlas con provecho algunas escuelas, sobre todo en Roma, cuyas ruinas y monumentos brindan con abundancia al estudiante su evocación de siglos en obsesión de historia.

Los datos apuntados permiten comprender que las ideas modernas sobre el método en la enseñanza histórica serán practicadas con más completos medios en un futuro cercano. Pero no es ahí donde reside el rasgo característico de este problema en Italia, sino en la diversa perspectiva que toman los siglos y la humanidad cuando se los contempla desde la más gloriosa de las penínsulas hespéricas. La historia antigua que confina para nuestros jóvenes alumnos y aun para los europeos setentrionales, en prodigiosas comarcas de fábula, es para un italiano de nuestros días tan sólo el remoto origen de la propia latinidad. Es un pasado que sobrevive para él en piedras y recuerdos que le son familiares. El profesor Smith, de Oxford, me refería de un alumno suyo que, ya adulto, confesaba el haber creído siempre que la historia latina era una leyenda de imaginadores como Tácito y Livio, hasta el día en que por primera vez tuvo la revelación de su verdad ante a unas ruinas romanas.

Este día de revelación no puede ser esperado por un alumno de Italia, porque su tierra está sembrada de monumentos que certifican, en testimonio silencioso, la verdad de esa historia. El niño a quien el maestro habló en la escuela de las escenas del *Forum* y de la elocuencia del Tribuno, verá a la tarde, cuando regrese a su casa, el escenario ilustre que se extiende del Capitolio al Palatino, desde el arco grandioso de Septimio, Severo hasta el atrio derruido de las Vestales.

Los propios barrios de la ciudad, concrétanle en sus nombres personalidades que a nuestros ojos se difuman en tiempo y lejanía. La casa de Tiberio, las termas de Caracalla, el templo de Castor, el arco de Tito, el palacio de Augusto, el circo de Domiciano, y, fuera de las murallas, el acueducto de Claudio, las Catacumbas de San Calixto, la Villa de Adriano o la tumba de Cecilia Metella, le enseñan en sus piedras el rastro milenario de aquellas sombras desvanecidas. Cada uno de esos escolares conoce, más que nosotros el Plata, las aguas turbias del Tiber, que si continúan rodando entre sus siete colinas, es porque a pesar de frecuentes inundaciones, los romanos antiguos no se atrevieron a torcer el curso de las aguas tributarias, respetando, según el decir de Tácito, la religión de los aliados de Roma que habían dedicado fiestas y altares a los ríos de su país.[4]

Pero no solamente la historia clásica o antigua cambia de perspectiva para las escuelas italianas; algo análogo sucede con las otras edades de la historia. El Medioevo es, en Italia, el florecimiento de sus civilizaciones comunales, mientras los tiempos contemporáneos, con la Unidad reciente, reducen de pronto la universalidad del Pontificado a la posición subalterna de un partido político, enemigo de la integridad nacional.

4. En el libro primero de los *Anales*, números LXXVI y LXXIX, Tácito refiere las inundaciones del Tiber bajo el reinado de Tiberio. Gallus propuso consultar los libros sibilinos; Tiberio no lo permitió; Aruntius fue comisionado por éste para buscar un remedio a los desbordes que anegaban la parte baja de Roma. Los Florentinos pidieron que no se echaran las aguas de un afluente del Tiber en el Arno; Pisón aconsejó que se dejaran las cosas como estaban. Y prevaleció esta idea religiosa: *spectandas etiam religiones sociorum, qui sacra et lucos et aras patriis amnibus dicaverint*...

Tales orientaciones civiles han acentuado la importancia laica de la historia en las escuelas elementales, complementarias y técnicas. De idéntica manera en los gimnasios y liceos, procurarse vencer esa tendencia moderna, con detrimento de horas para la enseñanza filológica, tradicional en el curso clásico.[5] En su circular del 3 de febrero de 1899 el ministro Bacelli dice a los Liceos:

«Es mi deseo que la enseñanza importantísima de la historia patria, que tanta parte debe tener en la educación nacional, reconquiste su puesto sin demora en el gimnasio inferior. No es lícito que los jóvenes salgan de las escuelas gimnasiales completamente ayunos de los más importantes acontecimientos de nuestra historia y se encuentren, en cuanto a éstos se refiere, en condiciones de inferioridad respecto de sus compañeros de las escuelas técnicas y las complementarias.

»La enseñanza de la historia debe ser mantenida, siempre, en el gimnasio inferior, dentro de los límites de una exposición fácil y llana de los hechos más notables, deteniéndose especialmente en el glorioso período de nuestro renacimiento nacional.[6]

»Al estudio de la historia se lo darán dos horas semanales en cada una de las tres clases gimnasiales inferiores; pero en las dos primeras la una será tomada al horario semanal de italiano y la otra al de latín. En la tercera, se tomará además una hora semanal a la clase de italiano.

»Para hacer que la enseñanza de la historia sea más eficaz podrán los profesores, cuando les parezca oportuno, tomar de esta materia temas que puedan servir a las composiciones de italiano.»

Estas escuelas, a las cuales el ministro Bacelli se dirige, comprenden un curso de nueve años y se ingresa en ellas a los nueve de edad. Sus programas de historia se dividen en tres cielos: *Gimnasios*: A) 1º, de los orígenes de Roma a la caída del Imperio de Occidente; 2º, De la caída del Imperio de Occidente al tratado de Aquisgram; 3º, De la paz de Aquisgram a nuestros días. B) 4º, Historia antigua del Oriente y de la Grecia; Descripción geográfica particular de cada una de las regiones itálicas; 5º, Historia de Italia desde el Imperio de Occidente. Descripción geográfica particular de las otras regiones de Europa. C) *Liceos:* 1º, Europa y en particular Italia, desde el fin del Imperio de Occidente hasta la expedición itálica del Emperador Arrigo VII; 2º, Europa y en particular Italia, desde la expedición de Arrigo VII hasta la paz de Aquisgram; 3º, Europa y en particular Italia, desde el tratado de Aquisgram hasta nuestros días.

5. El curso clásico en Italia lo forman cinco años de *gimnasio* y tres de *liceo*. En el gimnasio se estudian, semanalmente, 31 horas de italiano, 33 de latín, 8 de griego, 9 de francés, 12 de historia y geografía, 9 de geografía descriptiva, 10 de matemáticas y 4 de historia natural, o sea casi todo para humanidades. La proporción en el liceo es semejante (véase *Istruzioni e Programmi vigenti nei Ginnasi e Licei*, con le modificazioni a tutto l'11 novembre 1904, Paravia, editore 1907).

6. A los que ven las fechas demasiado cercanas de nuestra Independencia y Unidad, un inconveniente para su historia, se le podría responder que no son más remotos sucesos análogos de Francia y los Estados Unidos, siendo casi de nuestros días la Unidad Nacional de Italia y Alemania, que constituyen el punto capital de su enseñanza cívica. Tal enseñanza, en efecto, sólo puede derivarse de hechos relativamente cercanos y no muy distintos de los nuestros. La historia legendaria, la historia de los orígenes, es más apta a nutrir las formas religiosa o estética del patriotismo, y para remontarse hasta ellas, nos basta este órgano de continuidad: el territorio.

Como se ve, los programas son, hasta en el liceo clásico, marcadamente nacionalistas, y acentúa esa tendencia, ya demasiado expresa en sus temas, la circular del ministro cuando recomienda a los profesores una atención especial *«al glorioso período del nostro risorgimento nazionale»*. Debe observarse además que esos programas se refieren a la historia política y moderna; pero que, en realidad, todos los estudios liceales son históricos por definición. A ellos se agregan los estudios complementarios sobre los escritores extranjeros: Milton, Klospstoch, Molière, Lope de Vega, etc., con indicaciones biográficas y bibliográficas. Este curso, según las *Istruzioni* oficiales, «viene instituito a título de *esperimento* per desumere positivi criterii intorno ad una piú sicura riforma della scuola media, che ormai da tutti si desidera piú agile, piú viva, e corrispondente alle esigenze della cultura moderna».

Con el mismo propósito de modernizar los estudios históricos en el Liceo y de poner la escuela dentro de las verdaderas tradiciones itálicas, se ha instituido el curso complementario de *historia del arte*. Por la circular del 20 de noviembre de 1900, déjase completa libertad de iniciativa a los profesores de la nueva asignatura. Las *Istruzioni* dicen que «en general, se recomienda hacer resaltar *el nexo que une la historia del arte con la historia civil y literaria*, y de buscar, en cuanto sea posible, que la lección sea reavivada por las observaciones directas, mediante visitas a los monumentos, museos y galerías locales».[7]

El principio general que inspira los programas de la enseñanza media en Italia, es, según otra circular del ex ministro Baccelli, que «*piú che la quantitá delle cognizione, importano a questo fine la qualitá ed il metodo*», admirable principio que, a pesar de su sencilla evidencia, ha sido olvidado entre nosotros, donde, no digo en el colegio medio, hasta en el aula elemental, sacrificamos la educación en aras de un falaz enciclopedismo. Así se explica que en Italia, lo mismo que en Inglaterra, las instrucciones ministeriales encarezcan el estudio del idioma patrio; que en el estudio del latín materno, recomienden a los maestros el hacer amar la lengua de los primeros pobladores del país, más que aburrir la mente del discípulo con fastidiosas reglas gramaticales. En cuanto al griego, los estudios se orientan hacia principios análogos, con esta particularidad: que si en la tradición clásica de Inglaterra el estudio de la historia antigua es auxiliar del curso filológico, al explicar las condiciones ambientes donde sus poetas y filósofos vivieron, en Italia más bien tiéndese a lo contrario, cuando dicen las *Istruzioni: lo scopo supremo dello studio del greco debba essere la conoscenza della vita e del pensiero greco nelle sue varie manifestazione* (p. 8). En uno u otro caso, el de Italia o el de Inglaterra, esto quiere decir que el estudio de las literaturas clásicas y el de la historia antigua se relacionan, y que, en cierta manera, no se comprende el uno sin el otro.

7. El criterio adoptado al crear esta asignatura es excelente. Fuera de las ventajas de su método, sobre lo cual hablaré en un capítulo ulterior, esta cátedra de historia del arte afirma su unidad con la literatura, la evolución civil y el ambiente geográfico, único medio de vivificar esta enseñanza histórica. Inmediatamente después de creada la asignatura han aparecido en Italia algunos textos como la *Storia dell'Arte* por G. Lipparini (Florencia, Barbera, editor), *Storia dell'Arte,* por Manglisini (Parma, Batei, editor) y los conocidos Manuales de Hœpli.

Pero donde se halla para nuestro objeto la faz más interesante de la enseñanza histórica en Italia es en el estudio de las sucesivas civilizaciones peninsulares. Gracias a la historia y al órgano de continuidad del territorio, la Italia unida y laica de nuestros días se considera continuadora del Imperio Pontificio sobre cuyas ruinas se erigió; y de las ciudades del medioevo con su civilización regionalista y dialectal; y de la Roma imperialista que habló otra lengua y adoró otros dioses; y de los primitivos italiotas, cuyos vasos etruscos se salvaron para decoración de los museos, aunque hoy su carne es tierra de la tierra en la tierra de Italia...

Este es el país que ha dado más importancia política a la conservación del ambiente histórico. Acaso las escuelas se hallan aún retardadas en la renovación de sus métodos para la enseñanza de esta asignatura. Pero si el pueblo italiano fallase en sus conocimientos del pasado, no fallaría en sus sentimientos históricos, gracias al ambiente secular en que vive. El estado ha comprendido allí la importancia científica, didáctica y política de la conservación arqueológica, y con ese fin ha dictado la ley llamada *Per le antichitá e le Belli arti*, cuyos principales artículos traduzco a continuación, para ofrecerlo como modelo a nuestros legisladores, por razones que apuntaré en el último capítulo de este libro.

1. Quedan sujetas a las disposiciones de la presente ley las cosas inmuebles y muebles que tengan interés histórico o arqueológico. No se incluyen los edificios y objetos de arte de autores vivientes o cuya ejecución no sobrepasa la data de cincuenta años. Entre las cosas inmuebles, quedan comprendidas los jardines, los bosques, los paisajes, las aguas y todos aquellos lugares y objetos naturales que tengan el interés antedicho. Entre las cosas muebles quedan igualmente comprendidas los códices, los antiguos manuscritos, los incunables, las estampas e incisiones raras y las colecciones numismáticas.

2. Las cosas mencionadas en el artículo precedente no podrán ser enajenadas cuando pertenezcan al Estado, a las municipalidades, a las provincias, a las fábricas, confraternidades o entes morales, eclesiásticos o de cualquier naturaleza que sean, y a toda persona jurídica reconocida.

El Ministerio de Instrucción Pública de acuerdo con el Consejo Superior de antigüedades y bellas artes, podrá permitir la venta o permuta de dichas cosas entre uno y otro de los entes nombrados, pero sólo cuando de ello no derive daño para su conservación o no sea suprimido el goce público de ellas.

3. Los intendentes, los presidentes de las diputaciones provinciales, los fabricantes, los párrocos, los Rectores de las iglesias y en general todos los administradores de dichos entes morales, presentarán al ministerio de Instrucción Pública, según la norma que se prescriba en el reglamento, el inventario descriptivo de las cosas indicadas en el artículo primero, que se hallen bajo su posesión o administración.

4. El Ministerio de Instrucción Pública tiene la facultad de proveer, donde sea necesario, a la seguridad e integridad de las cosas previstas en el artículo 1º y 2º, haciéndolas transportar y custodiar temporalmente en institutos oficiales. El Ministerio tiene igualmente la facultad de hacer restaurar, donde sea necesario, las cosas susodichas y de adoptar las providencias oportunas para evitar su deterioro.

5. Aquel que, como propietario o por simple, título de posesión, detenga cosas incluidas en el artículo 1º, sobre las cuales el Estado haya manifestado interés,

no podrá dimitir la posesión o transmitir la propiedad sin hacer denuncia al Ministerio de Instrucción Pública.

6. El gobierno tendrá el derecho de adquirir la cosa al mismo precio establecido en el contrato de venta. Este derecho deberá ser ejercitado dentro de los tres meses posteriores a la denuncia; el término podrá ser prorrogado hasta seis meses, cuando por la simultánea oferta de varias cosas, el gobierno no tenga de pronto la suma necesaria para su adquisición. Durante ese tiempo el contrato quedará sujeto a la condición resolutiva del derecho de prelación que tiene el Estado, y el vendedor no podrá efectuar la tradición de la cosa.

7. Las cosas que tengan interés histórico, arqueológico, etc., en deterioro o peligro de destrucción no evitado por su propietario en un término que le asignará el Ministerio de Instrucción Pública, podrán ser expropiadas por el Estado, las provincias o las municipalidades.

8. Queda prohibida la exportación fuera del reino de todas las cosas que tengan interés histórico, arqueológico o artístico, cuando su exportación constituya un daño para la historia, la arqueología o el arte.

El propietario o poseedor de la cosa histórica, cuando pretenda exportarla, deberá hacer denuncia a la oficina de exportación, la cual juzgará, en comisión de tres funcionarios, bajo su personal responsabilidad, si la cosa es de aquéllas cuya exportación queda prohibida.

En caso de duda por parte de la oficina y de contestación de parte del interesado, la resolución de la duda sobre la naturaleza de la cosa será deferida al consejo superior.

9. En el término de tres meses, que puede ser prorrogado a seis por las razones del art. 6º, el gobierno podrá adquirir la cosa denunciada en inminencia de exportación.

En caso de divergencia por el precio entre el exportador y el gobierno, el precio será determinado por una comisión de peritos, mitad del exportador, mitad del Ministerio de Instrucción Pública. Cuando haya empate de votos decidirá un árbitro elegido de común acuerdo; y donde tal acuerdo faltare, el árbitro será nombrado por el primer presidente de la Corte de Apelación. La avaluación establecerá el precio que la cosa tenga en el interior del país, independientemente de toda sobrevalorización que la cosa pueda conseguir vendida en el extranjero.

Durante el término susodicho, la cosa será custodiada a disposición del gobierno, y cuando éste no se decida a hacer la compra, la restituirá a su propietario, con la prohibición de exportarla si fuese de las comprendidas por esta ley.

10. Independientemente de cuanto se establece en la ley de aduana, la exportación de las cosas indicadas en el artículo 1º queda sujeta a una tasa progresiva aplicable sobre el valor de la cosa, según la tabla anexa a la presente ley.[8]

8. La tasa establece:

Sobre las primeras	5.000	liras	el 5%	
Sobre las segundas	íd.	íd.	el 7%	
Sobre las terceras	íd.	íd.	el 9%	
Sobre las cuartas	íd.	íd.	el 10%	etc.

La ley nuestra para proteger nuestros restos arqueológicos sería, desde luego más severa. Bastaría esa tarifa aduanera para cortar las discusiones casuistas de los que quisieran discutir este derecho del Estado, y con ello el comercio que nos despoja de esos valores morales.

11. La tasa de exportación no es aplicable a las cosas importadas de países extranjeros, mientras ésto se compruebe por certificados auténticos, según la norma prescripta en el reglamento y siempre que la reexportación no exceda un término de cinco años de permanencia en el país. Dicho término podrá ser prorrogado por períodos iguales a requisición de los interesados.

12. Las cosas previstas en el art. 2º no podrán ser demolidas, removidas, modificadas ni restauradas sin autorización del Ministerio de Instrucción Pública. Contra su negación habrá recurso ante las autoridades judiciales.

13. El gobierno tiene derecho de proseguir los trabajos necesarios para evitar la destrucción de las cosas históricas pertenecientes a particulares.

14. En los municipios donde se encuentren cosas inmuebles sujetas a las disposiciones de la presente ley, llegado el caso de nuevas construcciones, reconstrucciones, rectificación de planos, calles nuevas, etc., se tomarán las distancias y medidas necesarias para que las nuevas obras no dañen la luz, la integridad o las perspectivas de las cosas de valor estético o histórico.

15. El gobierno puede realizar excavaciones con propósito arqueológico en cualquier punto del territorio nacional, cuando decretos del Ministerio de Instrucción Pública declaren la conveniencia.

El propietario del fundo donde se realicen las excavaciones, tendrá derecho a compensación por el lucro fallido o por el daño que aquéllas le ocasionaren.

Las cosas descubiertas pertenecen de hecho al Estado; pero podrá cederlas, en compensación, al propietario del fundo cuando las considerase innecesarias para las colecciones oficiales.

16. Donde el gobierno lo crea oportuno podrá expropiar los terrenos en los cuales deban seguirse las excavaciones.

Cuando accidentalmente, o a consecuencia de excavaciones, se descubran ruinas o monumentos, el Estado tendrá el mismo derecho a expropiar por utilidad pública a fin de abrir calles de acceso y limitar la zona que se suponga ocupada por la ruina.

En la avaluación del fundo no se tendrá en cuenta el precio de las cosas arqueológicas que en él se encuentre o espere encontrar.

17. El Ministerio de Instrucción Pública podrá conceder a instituciones o a particulares licencia para realizar rebuscas arqueológicas, las cuales se realizarán bajo la vigilancia oficial con las garantías de que se aplican a los intereses de la ciencia. Si se faltase a estas prescripciones el Ministerio podrá retirar la licencia. Podrá también retirarla o negarla cuando quiera sustituirse a los particulares en dicha empresa. La mitad de los hallazgos será concedida a los concesionarios, o bien el precio equivalente.

18. El descubridor fortuito de restos arqueológicos así como el detentador de ellos, deberán hacer inmediata denuncia a la autoridad competente y proveer a su conservación. El Ministerio de Instrucción Pública los hará reconocer en el término de treinta días.

La mitad del hallazgo, o de su precio, a elección del Ministerio, corresponderá al propietario del fundo, quedándole al descubridor los derechos del Código Civil contra el propietario.

19. La reproducción de los objetos hallados se hará de acuerdo con el reglamento especial. No se la permitirá cuando de ello resulte daño para el objeto. Se

la concederá gratuitamente cuando de ello resulte beneficio para la cultura general.

20. Las disposiciones de la presente ley son también aplicables a las cosas que sólo tienen un interés paleontológico.

Esta ley consta de 46 artículos y un reglamento especial. El resto prescribe su organización administrativa y su economía financiera. Los artículos transcriptos son los esenciales, y marcan orientación al estadista argentino que desee dotar a su país de una ley semejante, cuya urgente necesidad estudio en otras páginas de este Informe.

La Escuela de Arqueología fundada sobre la base de la que existía en 1866 en Pompeya; la Escuela de Estudios Superiores de Florencia; las Escuelas de Paleografía; los museos, archivos y bibliotecas; las sociedades que hay en casi todas las ciudades de Italia para la investigación arqueológica y artística, son instituciones que por diversos medios concurren a reconstruir la historia de la Nación. Los labores más importantes que en tal sentido se han realizado, son, sin duda, las Catacumbas, el Palatino, la Villa de Adriano, Ostia y Pompeya, algunas de las cuales aun siguen regalando a los investigadores con nuevos descubrimientos.[9] Los nombres de Rossi, Visconti, Lanciani, Fiorelli, Jordan, Helbig, Mau, Nissen, Conina, Duteri y otros se han ilustrado entre los arqueólogos por estudios en Italia.

Cuando estuve en Pompeya, habíanse reanudado los trabajos para poner en descubierto lo que aún queda sepulto de las ruinas, pues se calcula que cuanto ahora puede verse es sólo una tercera parte de la antigua ciudad. Con este objeto el Parlamento, bajo el Ministerio Rava, había votado una considerable cantidad de liras. Orientada hacia ese mismo esfuerzo de reconstrucción fue esa ley protectora de los restos arqueológicos y las obras de arte, lo que constituye el patrimonio histórico de la Nación, trascendental empresa que nosotros también necesitamos realizar en nuestro territorio. Restauraciones análogas practícanse hoy en toda la península. Recuerdo que en Verona, donde la Arena refaccionada por Napoleón da en la grandeza casi intacta de sus gradas y vomitorios una intensa emoción de la vida romana en tiempos de Dioclesiano, restaurábase cuando yo la visité, los escombros de un teatro al cual, en la ribera izquierda del Adigio, cubriéralo la tierra desnivelándose en colina, hasta ser, varios siglos más tarde, duro cimiento de una capilla cristiana. Y en tanto se realizan esos trabajos, que afirman en la piedra o en el códice, la tradición de la conciencia itálica, Roma otra vez poseída de un anhelo eterno, cultiva cuidadosa sus recuerdos latinos, convencida de que no se hace nacionalidad sin historia y de que a ésta no se la enseña sólo en el texto del dómine, sino en la ruina vieja y en el símbolo nuevo.

9. Yo visité las ruinas del Foro, del Palatino y Pompeya, utilizando con sabio mentor las *Promenades Archéologiques* de Gaston Boissier. Al regresar a París, llevaba de un ilustre amigo italiano algunas líneas de introducción para M. Boissier, a quien deseaba consultar sobre la aplicación de los Museos a la enseñanza de la Historia. Postrado ya por las enfermedades y los años, el anciano maestro había abandonado en esos días sus tareas de la Academia y de la Cátedra; y a la semana siguiente falleció en París, llenando de consternación a discípulos y colegas (R. I. P.).

En la escalera del Aracœli, que por el repecho de la Colina conduce a los caminantes desde las calles bajas al Capitolio y desde el monumento de Vittorio Emmanuele a la estatua gallarda de los Dioscoros, dos pequeños jardines modernos flanquean el paso, y en ellos un empleado municipal alimenta, en sus jaulas de hierro, una Loba de carne, como la Loba cuya leche fue dulce a los labios de Rómulo, y un Águila de carne, como el Águila cuyas alas abiertas en el azul marcaron –Oriente y Occidente– a la ambición de los Emperadores, el camino del mundo...

2. LA ENSEÑANZA HISTÓRICA EN ESPAÑA

La otra de las penínsulas hespéricas, no tiene sino modelos arcaicos que ofrecernos en su organización escolar. La influencia del clero dentro del gobierno en España se ha esforzado, naturalmente, por conservar las más absurdas instituciones didácticas. En las escuelas elementales, por ejemplo, no se enseña otra historia que la Sagrada, como en la Francia del siglo XVIII. En las escuelas secundarias no hay sino un curso de historia de España y nociones de Universal. El estado de la enseñanza histórica en las Facultades no es menos retrógrado. Bastaríame recordar en mi apoyo las palabras con que el señor Altamira se expresa acerca de ellas: «El abandono en que ésta se halla, dice, es tan deplorable y absoluto, que sólo resta, como consuelo, la consideración de que la reforma no ha de encontrar organismos que la repugnen: porque, en realidad, no existen ni malos ni buenos. Hay pocas cátedras históricas en las Universidades, y esta mínima cantidad no está compensada por el empleo de buenos métodos científicos. Carecen nuestras Facultades en absoluto de material, si se exceptúa algún raro mapa histórico, viejo e inadecuado; y en cuanto a la enseñanza misma, es una mera ampliación, *cuando no repetición,* de la que se da en los Institutos, con libro de texto, lecciones de memoria o poco menos, numerosos apuntes y programa uniforme e incompleto siempre.[10] Nada, pues, de manejo de las fuentes, ni de seminarios, ni de estudios auxiliares. Los alumnos llegan sin preparación alguna; ni siquiera saben el poco de latín que en los Institutos se supone que aprenden. Sus conocimientos de geografía son bien escasos, nulos los de paleografía, epigrafía, etc., que tampoco adquieren en la Universidad; y hasta su misma cultura en Historia, mezquina y memorista, no suele pasar de la Edad media, todo lo más (¡rara avis!) de la Revolución Francesa. ¿Qué trabajo serio cabe hacer con alumnos que no han visto jamás un monumento, que no saben leer un diploma medieval, ni servirse de una inscripción, ni fijar los límites del antiguo Egipto, o de Castilla en el siglo XIII, y que, por añadidura, van a permanecer tres años en la Facultad sin conocer una sola cáte-

10. Lo más lamentable de este cuadro, es que parece el de nuestras propias Facultades. En la de Derecho se ha usado generalmente el librito de Seignobos, cuyas lecciones se repetían literalmente. Un catedrático que yo conocí, observaba tal método que parecía ignorar cuanto no estuviese en la lección del día. Cuando yo referí el régimen de nuestros estudios históricos a un profesor de Oxford en Inglaterra y a otro del Colegio de Francia en París, se asombraron de que a eso los argentinos llamáramos estudios universitarios de Historia...

dra donde adquirir esos conocimientos que necesitan?».[11] El señor Rafael Altamira, secretario del museo Pedagógico Nacional y miembro de la Real Academia de la Historia cuando hace quince años escribió esas palabras, es actualmente catedrático en la Universidad de Oviedo. En ella empiezan a sentir la influencia de su espíritu moderno, digno de figurar en la falange de hombres nuevos que después del desastre, y entre el relajamiento de la España política, sueñan con una patria redimida, como los alemanes contemporáneos de Fichte.

Existe en España una Escuela de Diplomática, cuyos programas prescriben las siguientes asignaturas: paleografía y diplomática; geografía de la Edad Antigua y Media, especialmente española; gramática histórica comparada de las lenguas neolatinas; arqueología; historia literaria; instituciones de la Edad Media; ejercicios prácticos de Archivos y Museos; historia de las Bellas Artes; bibliografía; instituciones de la Edad Moderna; numismática y epigrafía; ejercicios prácticos de bibliotecas. Esta Escuela de Diplomática podría ser el plantel de una excelente Escuela de Altos Estudios históricos; pero las tentativas han fracasado, a veces por la deficiente preparación de sus profesores y siempre por la incapacidad de los estudiantes, que, según el señor Altamira, vienen del Instituto secundario sin poder manejar un texto latino. El señor Chao, cuando ocupó el Ministerio de Instrucción Pública en 1873, quiso suprimir esta Escuela y pasar sus cátedras a la Universidad, a fin de organizar con ellas y otras, una Facultad de Letras de tipo moderno, separada de la de Filosofía. El proyecto del señor Chao no prosperó. Actualmente, los espíritus más avanzados y cultos siguen reclamando reformas en el campo de los altos estudios históricos, convencidos de que, fuera de su trascendencia científica, tales reformas tendrían repercusión en la cultura general y acaso darían a las clases dirigentes de la nación una conciencia más clara acerca de la capacidad y el destino de España. Con ese mismo criterio, el señor Altamira proponía una cátedra sobre *Gramática histórica de los idiomas antiguos peninsulares:* el vasco, por ejemplo, con el problema de las primitivas civilizaciones peninsulares. Él proyectaba una restricción del campo de los estudios, con el propósito de que al menos se realizaran profundamente los de la parte que se dejase, –y ésta, desde luego, debía reducirse a la tradición nacional–. Así aconsejaba la supresión del sánscrito, que por ahora no tendría aplicación inmediata, y la organización de un curso particularmente dedicado al período árabe español, «auxiliada por los estudios filológicos de árabe y hebreo que hoy existen; pero desdoblando este último en hebreo bíblico y rabínico, por ser necesario para la comprensión de texto judíos españoles». Con igual propósito, don Joaquín Costa, una de las figuras civiles más grandes de la Europa contemporánea, ha aconsejado para la enseñanza de la Historia visitas a los archivos nacionales y municipales,

11. Como se ve Altamira se queja de los bachilleres españoles. En Francia, Gastón Paris, Langlois y Lavisse, quejábanse también de los deficientes estudios secundarios. Entre nosotros esta queja es moneda corriente, con la diferencia de que aquí, las facultades echan la culpa a los Colegios Nacionales que prepara sus alumnos, los Colegios Nacionales a la Escuela Primaria que le entrega los suyos; la escuela primaria a las Normales donde se diploman sus maestros, y las Escuelas Normales a la falta de solidaridad social y de colaboración doméstica, que desmoralizan la educación argentina. Acaso ésta sea la mejor prueba de que el mal de nuestra enseñanza reside en el régimen y organización generales.

las cuales deben exceder de una simple excursión, prolongando la estancia en ellos para aprender su manejo y redactar monografías sobre determinados sucesos o personajes. Ha igualmente aconsejado estas excursiones para recoger costumbres jurídicas, agrícolas, económicas, estéticas, documentándose en la tradición oral o en otras fuentes. Así irían a Badajoz, Cáceres, Salamanca, la zona fronteriza de Portugal (Sayago, Hurdes, etc.) donde hay mucho desconocido; a las Sierras de Gúdar, Cucalón; a las de Urbión, Demanda, Hornazas; a las de Segura y Cazorla; a la Alta Cataluña y Alto Aragón, donde el señor Costa ha constatado la sobrevivencia de antiquísimas costumbres jurídicas.[12]

Esa historia de España es una de las más complejas e interesantes que hayan florecido en el mundo. La península de los íberos vio llegar a su suelo civilizaciones invasoras como las de fenicios, griegos, romanos, visigodos y árabes, que allí dejaron múltiples restos. Apenas constituida la nacionalidad, el español salió de sus solares en andante aventura por la tierra, y fue a guerrear en Flandes, en Italia, en la Mancha, en el África, y en las Indias, donde fundó a su vez una civilización hispánica, en la vastedad aún virgen de nuestros continentes.

El ímprobo trabajo de reconstruir ese pasado, débele poco a las Universidades españolas. En cambio, meritorios esfuerzos individuales, sociedades de provincias y Academias como la de Historia, la de la Lengua o de San Fernando, han prestado, cada una en el terreno de sus especialidades, inestimables servicios a la Nación. Don Joaquín Costa estudiando la tradición del derecho consuetudinario; don Ramón Menéndez y Pidal describiendo la geografía del Poema del Cid o reuniendo los Romances tradicionales en América; don Marcelino Menéndez y Pelayo comentando los líricos anteriores al Siglo de Oro; don Francisco Rodríguez Marín formando el Cancionero Popular o reanimando la Sevilla del siglo XVI, son ejemplos de benedictina sabiduría, valorada aún más por el aislamiento en que se realiza, tratándose de país donde faltan tradiciones orgánicas de cultura, y la cooperación indispensable a toda labor científica.[13]

Las tres Academias antes nombradas han trabajado también, con encomiable acierto, en la edición de obras cuya adquisición aconsejo, al proponer la provisión de nuestro material histórico.

En general puede decirse que se sigue en España, respecto de las fuentes, en el período de publicidad. El de crítica es aún rudimentario, y cuando este florezca, realizarían obra importante las Universidades. Don Eduardo Ibarra, profesor de Historia en la Universidad de Zaragoza, ha sido el primero en tentar el método de los Seminarios alemanes. Hace muy pocos años –también esfuerzo aislado el suyo– comenzó sus reuniones semanales, dedicándose a la lectura de documentos españoles de los XIII, XIV y XV y del derecho penal en los Fueros de Aragón. Después se dedicó, no sólo a paleografía, sino también a excursiones

12. V. p. 437 del libro del señor Altamira.

13. Descríbela el señor Rodríguez Marín, en el extenso prólogo que acompaña su edición crítica de *Rinconete y Cortadillo*, libro que conservo como recuerdo de uno de mis mejores amigos de España. Yo desearía narrar la emoción del señor Rodríguez Marín, cuando leyendo mi *País de la selva*, encontró dos coplas santiagueñas que también están en su cancionero andaluz. Si conociéramos mejor al pueblo ibérico veríamos hasta qué hondura de entraña somos españoles. El haber adoptado instituciones yanquis o francesas no ha quebrado, ni quebrará en nosotros, la persistencia del alma hispánica.

y trazado de mapas. Caracterizaban su método el uso frecuente de los Museos y el campo regional de sus investigaciones.

En el orden de la enseñanza general, debo también alabar el criterio moderno que domina en el Instituto libre de enseñanza, donde el espíritu sacerdotal de don Francisco Giner de los Ríos, ha hallado un inteligente colaborador en el pensamiento severo del señor Cossio, sabio historiador de la pintura y vida de Theotocopuli, más conocido en la historia del arte con el nombre de *El Greco*. El *Instituto*, como le llaman, no sería suceso extraordinario en la sociedad inglesa, pero acusa en España, dados su origen individual y su espíritu laico y europeo, gran vocación evangélica en sus inspiradores. Tienen Museo pedagógico, Biblioteca, organización un tanto acrática, y en materias religiosas practican el principio de la neutralidad dogmática, que aún no ha podido imponerse en la escuela pública española, enfeudada a un clericalismo de la más funesta ralea. Lo más admirable de los cursos de historia del Instituto, es el valor preferente que se asigna al arte como signo perdurable de una civilización; la importancia que, lógicamente, cobran en la enseñanza los museos y los restos arqueológicos; y la unidad de materia que se reconoce en las humanidades, cuya división por asignaturas, según dije al encentar este Informe, es tan sólo didáctica. Cuando pregunté al señor Cossio si él enseñaba Historia en el Instituto y qué período abrazaba su curso actual, respondióme, sin la más mínima afectación, pues trátase de un hombre censurablemente modesto en su sabiduría: «No podría contestarle con precisión: enseñamos historia, sí, pero también enseñamos geografía, arte, lenguas y literatura. Períodos fijos no tenemos tampoco: un día damos la lección de historia sobre una obra de literatura, otras sobre un cuadro visto en el Prado». Tal método es excelente, sin duda, pero requiere en el alumno cierta base de cultura general y en el maestro el espíritu antiguo de la enseñanza, como en el Pórtico o el Jardín de Academo.

Pero tales empresas son iniciativas particulares y aisladas. La enseñanza oficial, en cambio, es un desastre. Si la Universidad, que forma clases dirigentes, es como el señor Altamira, universitario él mismo, nos la describe, la escuela elemental, donde se forma el alma de la nación, sigue siendo como la quiere la doctrina del párroco y como la deja el hambre del dómine. El maestro famélico es personaje de comedia española. Ningún patriotismo puede inspirar el preceptor de historia, cuyas sugestiones están libradas al entusiasmo de su palabra, si lo abandona el Estado, si lo subyuga la Iglesia, sí lo compadece la Sociedad. Cuando Rocinante tiene hambre, filosofa; cuando el Hombre la tiene, se rebela o se entrega medroso en su escepticismo. Dicen que Alsacia y Lorena fueron una conquista de las escuelas públicas alemanas. Acaso a Cuba y Filipinas las hayan perdido las funestas escuelas del Estado español. La Historia da la noción del tiempo y del progreso; sólo los que la olvidan se duermen en las rutinas del pasado. Tradicionalista es cosa bien distinta de retrógrado. El retrógrado no advierte el paso de las horas; el tradicionalista sabe que los días tienen crepúsculos porque hay auroras venideras que eternamente llegarán. Sólo los siglos muertos en lo pasado eterno dan a los hombres la idea de lo futuro eterno. Sin una buena educación humanista, fue lógico que el pueblo español perdiera el sentido de la realidad, donde se asienta la obra del día, y el aliento trascendentalista que engendra la obra del porvenir. Por eso el señor Ramón y Cajal, des-

pués del desastre, en un memorable documento[14] dijo a los conductores de la nación: «Los que tengáis vocación pedagógica preocupaos seriamente en transformar las cabezas de nuestros hijos deformadas por la servidumbre mental de cuatro siglos, en cabezas modernas acomodadas a la realidad, en hombres que sepan mejor las cosas que los libros, antes dispuestos a la acción que a la palabra, capaces, en fin, de abordar briosamente la conquista de la naturaleza. Inculcadles, sobre todo, los métodos de estudio, el arte de pensar por cuenta propia, las ideas prácticas, los principios luminosos y fecundos a cuya aplicación se deben los inventos industriales y descubrimientos científicos. Cread, en fin, no eruditos y quietistas, *dilettantis* del saber, bien hallados en el nuevo conocimiento de la verdad, sino voluntades enérgicas, espíritus reformadores susceptibles de llevar la idea a la realidad y de reaccionar vigorosamente contra todas las fatalidades y deficiencias del suelo, de la raza y de la organización social y política».[15] Tal es el problema de España, un problema de educación, como en la sociedad argentina. ¿Pero qué iban a reaccionar contra las fatalidades del suelo, de la raza y de la organización política, quienes no las conocían? Una Escuela donde se enseña Historia Sagrada y no se enseña la Historia Nacional, no ha podido producir sino espíritus exaltados, generaciones regionalistas, sin ideas de solidaridad hispánica, sin nociones de la realidad, ni de su posición internacional en el mundo; generaciones que lanzadas a ciegas en la vida son víctimas silenciosas del caciquismo municipal como antes fueron víctimas épicas del delirio de ignorancia que los condujo a Cavite...

3. LOS ESTADOS UNIDOS

Definida la enseñanza histórica de los tres tipos fundamentales, dados por Inglaterra, Francia y Alemania, no me interesaban ya sino países que, por sus caracteres peculiares, pudieran sugerirnos soluciones sobre nuestros problemas argentinos: así Italia por la continuidad de su conciencia territorial a través de civilizaciones diversas y hasta contradictorias; así España por la sugerente concomitancia de su desastre político y de su educación sin Historia. Ahora desearía fijar algunos rasgos de la enseñanza histórica en los Estados Unidos, nación que

14. V. el *Post Scriptum* del opúsculo titulado «Reglas y Consejos para la investigación biológica» (Madrid, Fortanet, 1899, p. 114). El señor Ramón y Cajal protesta en su libro contra el retoricismo, pero el funesto vicio es cosa tan connatural entre los hombres de su generación, que ni él mismo se libra de caer en las consabidas frases follanas: Véase, si no, esos *fecundos y luminosos principios*, etc... Los hombres jóvenes, al recobrar la noción de la realidad, han reaccionado en España contra todo ello, y contra esa sintaxis arborescente, cuya raigambre de siglos está en el deplorable estilo del *Quijote*. Excusemos a Cajal su mala retórica en gracia de haber llegado a sabio en una tierra sin laboratorios...

15. Probablemente sorprenderán esas apreciaciones dado mi notorio hispanismo. Pero la España que yo cultivo y quiero, es la España histórica, y en la hora actual, la que yace, pugnante de vida interna, bajo el desastre de su organización política. Debajo de la envoltura visible de una civilización, hay siempre un contenido religioso y estético, que en España se mantiene joven. La ligereza criolla debe abstenerse de juzgar a la España actual sin haber leído y meditado *Oligarquía y caciquismo*, libro trascendental de don Joaquín Costa y otros españoles. Lo que pudieran decir en contra de España lo han dicho ellos mejor que los americanos: en cambio éstos hallarán allí un movimiento espiritual que ignoran.

se nos parece, por su situación respecto de civilizaciones más antiguas, sus orígenes coloniales, su ulterior formación cosmopolita, la vastedad de su territorio, la indudable grandeza de su destino, sus instituciones democráticas, y sus relaciones con la vieja metrópoli, cuyo espíritu retoña hoy en el culto de los Estados sucesores.

No es posible reducir a la simplicidad del esquema el proceso social de pueblo tan numeroso, donde la variedad es la regla, favorecida por sus tradiciones de individualismo sajón, por el sistema federal adoptado más tarde, y por las influencias cosmopolitas que, aun ahora, prívanla de unidad y fijeza. A pesar de ello, paréceme descubrir que, en punto a la enseñanza de la historia, sus características, antes de la renovación que en los últimos tiempos se ha iniciado, eran la *diversidad* y el *clasicismo*. Diversidad en los métodos y programas, clasicismo en tendencia filológica o literaria de la cultura, ambas veníanle a la escuela norteamericana de sus orígenes coloniales, según el tipo de la vieja enseñanza sajona, que ha descripto el capítulo sobre Inglaterra. Pero en los últimos quince años, briosas polémicas pedagógicas y políticas han renovado el concepto de la enseñanza histórica, y si las ideas más radicales aún no han triunfado, la urgencia de una reforma ha sido oficialmente reconocida.

La sociedad norteamericana se caracterizó, sin embargo, por una intensidad excesiva de su vida actual, con detrimento de su conciencia histórica. El país virgen que reclamaba energías y tentaba ambiciones materiales, contribuyó, tanto como la inmigración, a disolver la vieja espiritualidad inglesa y puritana. En 1846 la conciencia de esa disolución cobró, para algunos patriotas, el significado de un gran peligro nacional. Fue en aquella sazón cuando organizóse el partido llamado de los *Knownothings,* en el cual refugióse un momento la conciencia histórica de la nación. Es el partido que Emile Boutmy recuerda en su libro sobre el pueblo norteamericano, presentándolo como un movimiento nacionalista, cuyo radicalismo llegó en la política hasta declararse en contra de la inmigración. Los Estados Unidos atravesaban un período muy semejante al que hoy atraviesa la sociedad argentina. Los beneficios pecuniarios y el crecimiento material que la inmigración y el individualismo anárquico traían consigo, pudieron más que esa propaganda idealista. El partido fracasó al breve tiempo, al menos como organismo político; pero estoy seguro de que su propaganda vigorizó de nuevo la conciencia histórica del país, y le advirtió del peligro que importa para una raza el olvidar sus orígenes y el comerciar con sus valores morales. Acaso el fruto lejano de aquella siembra de ideas, aparece hoy en el poderoso movimiento idealista y nacionalista con que el pueblo americano quiere ennoblecerse a los ojos de la humanidad. Este movimiento ha debido nacer, lógicamente, de la cultura histórica que lo ha llevado a reconocerse en la Inglaterra de los orígenes, a identificarse con ella, a cuidar su pasado y a ambicionar las más altas formas de la civilización. A eso tiende ahora en aquel país la activa labor de sus universidades, la fundación de museos y archivos, el fomento del arte, el deseo de un arte propio. Mucho les falta aún para igualarse a Europa, por obvias razones de cronología en la obra de la civilización. Sus museos son en su mayoría de reproducciones; la envejecida malicia europea engáñales a veces con un Greco falso o un Velázquez de dudosa autenticidad. Pero, entre tanto, defienden los tesoros de su tradición, que antes abandonaban. Boutmy refiere que cuando Tocqueville visitó el país, pidió que se

le permitiera copiar en los archivos locales algunos documentos antiguos; mas, con toda naturalidad lo invitaron a que no se tomara ese trabajo y le rogaron que se llevase los originales.[16] Hoy no se repetiría la significativa anécdota. Hoy saben los Estados Unidos el valor político y ético de los recuerdos selectivos.[17] En esta renovación de las ideas ambientes, dos factores, exterior el uno, interno el otro, han contribuido en Norteamérica a la integración del concepto clásico de la pedagogía histórica por una interpretación moderna de las humanidades. Externa es la influencia principalmente alemana que los ha llevado, en la enseñanza general, a la provisión del material didáctico de acuerdo con programas integrales, y en la enseñanza superior, el sistema de los seminarios y el estudio de las ciencias políticas. Interna es la influencia que, de acuerdo con necesidades del propio país, los ha movido a vivificar la educación cívica por la historia, y a estudiar, con nuevo amor y ciencia más trascendente, la evolución de Inglaterra, donde están los orígenes nacionales.

Ya se comprenderá que el esquema imaginado es sólo exacto por aproximación, en cuanto a sus lineamientos generales; pero, entre la diversidad de tipos del sistema antiguo y las discusiones del nuevo ideal, no realizado todavía, podrá verse que el cuadro es verdadero en sus detalles.

Durante los últimos tres lustros el tópico de la Historia ha llegado a ser tan apasionante en los Estados Unidos, que se ha oído a los más autorizados especialistas y a casi todas las corporaciones pedagógicas. En las alternativas de semejante polémica, se han expresado, naturalmente razonamientos paradógicas, opiniones radicales, juicios disparatados y extremos. Quienes hay que abogan porque en la escuela primaria se estudie también la historia de Europa, no considerando la de América sino como trasplante o continuación de aquélla; quienes desearían, en cambio, que se estudiara sólo la historia nacional y hasta la regional de los Estados, que en algunos de éstos se enseña. Cuales hay que desearían incluir en los programas nociones de historia clásica; cuales se oponen tenazmente a que la historia de Grecia o el Oriente sea principio de ninguna enseñanza infantil. Los unos discuten la correlación de las escuelas primarias, medias y superiores; las otras la ubicación que se ha de dar, en el plan de cada una, a los diversos períodos históricos. Disputan éstos sobre las conveniencias de un tipo sistemático unitario o las ventajas del tradicional particularismo de la raza; mientras aquéllos dilucidan la calidad del material didáctico, ponderando con encontradas razones, el valor del libro y del maestro.

16. BOUTMY, E., *op. cit.,* p. 78.

17. Por estos y otros datos, véanse los Informes del *Committee of Seven* y del *Committee of Ten*, y el libro de Henry Bourne, *The Teaching of History and Civics*, capítulo IV y siguientes. A algunos argentinos sorprenderán estas controversias y lo tardío de algunas medidas yanquis ya adoptadas por nosotros ha largo tiempo. Es que allí se han encontrado con instituciones hechas que corregir y viejas opiniones que desarraigar. Hace cincuenta años, nuestros organizadores entraron en terreno virgen, civilizando a su albedrío. Es la ventaja de pueblos del todo ignorantes que se someten a mentores inteligentes, o de sociedades orgánicas, con instituciones que defender, porque así el tiempo que tardan éstas en morir, sirve para aquilatar las ventajas o inconvenientes de lo que viene a suplantarlas. Lo horrible es el período semiculto, que nosotros atravesamos dolorosamente en la actualidad, cuando cada uno tiene opiniones fáciles sobre cuestiones que no estudió, y periódicos irresponsables para difundirlas, obstaculizando, con su nihilismo indígena, toda labor de cultura.

La bibliografía americana sobre estas materias ha aumentado en los últimos tiempos; las revistas abordan el trabajado tema en sus ensayos; lo han debatido frecuentes congresos pedagógicos, asociaciones de profesores, y encuestas entre el personal docente de la nación y los estados. Han dado sus dictámenes acerca de tan controvertible cuestión, «La Comisión de los Diez», la «Comisión de los Siete», la «Comisión de los Quince»; la Conferencia de Madison sobre Historia, gobierno Civil y Economía; la New England Association Colleges en 1895, la New England History Teacher Association en 1899, la Sociedad de Educación Nacional, el Club de Maestros de Michigan y numerosos institutos y universidades. Tal actividad y persistencia en la discusión, no se explica sino entre gentes que se hallan previamente de acuerdo en reconocer al tema que discuten, singular importancia. Ellos saben, como nosotros comenzamos a saberlo, que la pedagogía de la Historia, más que la de otras asignaturas, reclama una concienzuda elaboración nacional, y esta elaboración es tanto más difícil en pueblos nuevos como los de América, que se hallan en situación un tanto ambigua respecto de las civilizaciones anteriores. Pero si después de controversias que ya alcanzan tres lustros de duración, no se ha llegado a un acuerdo definitivo, la controversia sobre la historia ha servido, por lo menos, para imponerla como asignatura autónoma y obligatoria en los programas. Como asignatura autónoma porque hasta mediados del siglo anterior formaba parte de otras cátedras, generalmente del curso clásico o la filosofía: así la del Rev. John Mc Vichar de Columbia. La primera cátedra especial de Historia se estableció en Harvard en 1839 y Jared Spark fue su profesor. Siguieron este ejemplo las Universidades de Columbia y Michigan en 1857, que abrieron también sus escuelas de ciencias políticas. En cuanto a su carácter de asignatura obligatoria, se denunció, al iniciarse las encuestas oficiales, que la educación histórica yacía en desastroso abandono, al menos en la enseñanza general. De los diversos estados, sólo la mitad enseñaban historia en un curso uniforme, según la memoria de los Superintendentes de Instrucción Pública; y para aquellos últimos, la asistencia era en muchas escuelas voluntaria.

La renovación que hoy se opera ha sido en cierto modo el fruto de la preparación científica difundida por los *Seminarios*, cuyo sistema habían traído de Alemania algunos profesores norteamericanos. En 1868, C.K. Adams estableció el primero en la Universidad de Michigan. Más tarde se establecieron otras escuelas análogas y se comenzaron investigaciones sobre la historia local y se hizo que alumnos del sur y del oeste compararan los *Township* de su región con los *districts* y *counties* de Virginia y los *towns* y *parishes* de New England. Las gentes que han salido de esos colegios, preparados no sólo en los métodos de investigación sino en la nueva didáctica de la historia, han bregado porque los triunfos obtenidos no se redujesen a la autonomía de esa cátedra o a la obligación de su asignatura. Han exigido un curso continuado y sistemático en los tres órdenes de la educación. Han demostrado la necesidad de otros planes, de otros programas, de otros libros, de otro espíritu en la enseñanza de la historia, de acuerdo con la naturaleza de estos conocimientos, con la capacidad de los alumnos y con las necesidades de la nación. Comisionados especiales como Miss Salomón, después de visitar Alemania, o Mr. Haskins, después de estudiar los liceos franceses, han vuelto del viejo mundo con la convicción de lo mucho que restaba por realizar en el campo de esta enseñanza a las escuelas americanas. Las soluciones concretas que

ellas y los Congresos pedagógicos han propuesto, no podrían servirnos a nosotros, porque su sistema escolar no es el mismo que el nuestro, porque la duración de sus estudios no superponen sus años con los nuestros, porque su historia se liga a Inglaterra, que ocupa en Europa una posición bien distinta de la de España, a la cual nos ligamos los americanos del sur, y porque los Estados Unidos tienen población más densa, inmigración seleccionada, y nuevo tipo nacional casi definitivo, mientras los argentinos, sobre un territorio desierto, vemos desaparecer el fuerte espíritu antiguo, bajo las hordas de una inmigración sin arraigo y de su cosmopolitismo sin historia.

A pesar de estas diferencias, que me eximen aquí de transcribir inoficiosos programas, los comisionados y profesores yanquis han formulado sobre esta materia principios que nos interesan por su aplicación universal. Hacia ellos, sin duda, se encaminan las aún no consumadas reformas. El informe de la Comisión de los Siete dice, por ejemplo: «Se llegará al ideal cuando el profesor de una asignatura saque inteligente ventaja de lo que hacen sus alumnos en otra; cuando el profesor de latín o de griego llame la atención de sus alumnos durante la lectura de César o de Jenofonte, sobre los hechos que han aprendido en la clase de Historia, cuando los profesores de Francés, Alemán o Inglés hagan lo mismo; cuando el profesor de Geografía física recuerde que la tierra es el lugar donde vive el hombre o más bien donde se desarrolla, y establezca una relación entre la montaña, los mares y las estaciones de que habla, con la evolución y progresos de la raza humana; cuando recuerde que Marco Polo, Enrique el navegante y Meriwether Lewis, al extender los conocimientos geográficos, hacían historia; y que el cabo Verde no solamente avanza en el Atlántico sino que se destaca como un promontorio en la historia de la humanidad. ¿Se estudiará todavía por mucho tiempo a César sólo desde el punto de vista de los hablativos absolutos y de las oraciones indirectas, o más bien considerando la historia, contada por uno de los más grandes hombres históricos, de cómo nuestros antepasados teutónicos[18] se encontraron frente a frente con el poder de Roma, y de qué modo el pueblo de las Galias fue sometido al arte y a las armas de Roma, y cómo tuvieron que pasar bajo el yugo de la civilización meridional y someterse a sus leyes?». Y los redactores del informe han creído, de acuerdo con el nuevo sentir, que la historia no sólo es asignatura conexa con sus afines, sino materia núcleo en el conjunto de las humanidades. «Esta práctica de ligar el presente con el pasado, de seguir paso a paso los progresos, y estudiar los cambios ocurridos, que es una de las características del saber moderno, indica que la historia coopera a las demás asignaturas, forma parte de ellas y ocupa una posición central entre todas». Los comisionados han comprendido también la importancia animadora del profesor, en la enseñanza de una asignatura que sin él sería mnemónica y peligrosa. Han comprendido

18. Adviértase todo el valor histórico y político de la frase que comienza: y *como nuestros antepasados teutónicos*, etc. He visto una clase en Inglaterra donde se hablaba de *nuestros antepasados sajones y teutónicos*. He señalado en capítulos anteriores cómo un francés refiere sus orígenes galos y cómo un romano de hoy se sabe sucesor del contemporáneo de César. Los yanquis, apenas han sentido sus responsabilidades ante la civilización, han empezado a fortalecer su conciencia histórica. Lo que este Informe propone, tendería a formar un sentimiento análogo en el pueblo argentino, sobre la base del territorio y la continuidad de un ideal argentino.

igualmente, el valor del material didáctico y el auxilio que en él prestan las lecturas de la gramática y los mapas de la geografía, apresurándose a iniciar la preparación de textos, atlas, álbumes y museos.

Al comenzar este parágrafo, yo he señalado, entre las características del actual movimiento histórico en los Estados Unidos, la tendencia a adaptar la Historia a las necesidades y las tradiciones nacionales.

Fuera de la investigación propia en los seminarios, fuera de la historia local que algunos estados cultivan en sus escuelas, fuera del trabajo de los altos institutos de ciencias políticas, la enseñanza de la historia patria muestra esos caracteres en cuanto se liga en lo pasado a la inglesa y en lo presente se aplica a la formación del ciudadano, según el consejo expreso del Informe que en la página 68 dice: «Lo que deseamos recomendar es sencillamente que en las escuelas donde se carece de tiempo para dar cursos sanos y sustanciosos a la vez, de gobierno civil y de historia, la historia debe enseñarse de modo que el alumno pueda adquirir un conocimiento de los puntos esenciales del sistema político, que es un producto de esa historia y que, cuando se dispone de tiempo para dictar cursos separados, se debe hacer, no aisladamente, sino como si se tratara de materias que tienen relación y dependencia entre sí». La Comisión señaló también con alarma este hecho que a nosotros podría interesarnos: «En muchos estados, donde el elemento extranjero es numeroso, reina absoluta ignorancia sobre la naturaleza de las instituciones americanas. En otros, donde domina el elemento nacional, a menudo faltan apreciaciones sobre los deberes, privilegios y condiciones de la ciudadanía».[19] A estos fines de educación democrática, tienden también las repúblicas escolares, que se practican en numerosas escuelas y las cuales hacen actuar al niño en provechosa parodia, como los ciudadanos en la política.[20] Altamira refiere que en la Universidad de Brown, entre los trabajos de seminario, se lleva la crónica de los asuntos de actualidad, y los archivan con la documentación, para la historia del porvenir. Procedimiento análogo se practica en la High School de Washington, donde los temas de historia e instrucción cívica suelen ser sucesos de actualidad, tales como la cuestión servio-húngara, la anexión de Birmania, la cuestión de Irlanda (año 1895), viniendo a ser textos de clase los periódicos y revistas. Se recordará que al estudiar Inglaterra, he apuntado el consejo del *Boord of Education* de que, cuando sea posible, el profesor aproveche en la clase de historia los sucesos del día para beneficiarse de la curiosidad que el comentario periodístico despierta a veces en el espíritu de los alumnos. Y esa tendencia es no sólo aislada experimentación pedagógica, sino doctrina política que ha tenido su expresión más concreta en la palabra de Teodoro Roosevelt, uno de los conductores morales de la Unión: «Los directores de nuestros grandes estableci-

19. *Op. cit.* Apéndice II. Observaciones que debiéramos tener muy presentes cuando se trate de organizar escuelas en comarcas como la Boca del Riachuelo, que, de hecho, han dejado, en pleno territorio argentino, de ser argentinas.

20. El señor Ernesto Nelson, al volver de Norteamérica, nos ha hecho conocer la organización de las *repúblicas escolares*. El señor Díaz, en un reciente Informe presentado al Consejo Nacional de Educación ha aludido también a estos medios prácticos de enseñanza cívica, usados actualmente en los Estados Unidos.

mientos de enseñanza, si quieren que éstos respondan a su verdadero objetivo, dice, han de esforzarse por estar siempre en contacto con la vida actual de la nación».[21]

Los americanos del norte, separados en un tiempo de Inglaterra como nosotros de España, por antipatías históricas, han hallado en la misma historia causas de nueva cordialidad entre su pueblo y la metrópoli originaria. Ellos han comprendido, además, que, a pesar de las transformaciones cosmopolitas no podrían penetrar en su propia historia sin conocer la británica. Así los nuevos programas dan un curso propio, en el plan de enseñanza general, a la *Historia de Inglaterra*. Y los iniciadores de esa reforma la han fundado con estas sabias razones: «La historia de Inglaterra, que figura en el tercer año del curso y que completa el estudio del desarrollo europeo es sumamente importante. Dada la significación que tiene en sí la historia de esta nación, se puede sacar doble utilidad de su estudio, si a éste se le hace servir, hasta cierto punto, como revista de la historia continental y como preparativo para la historia de América. Los alumnos de nuestras escuelas, según ya lo hemos dicho, no están en condiciones de perder esta introducción al estudio de la historia y de las instituciones americanas, pues si no saben cómo el pueblo inglés se ha desarrollado y cómo han madurado los principios ingleses, *sólo podrán tener una idea muy vaga de lo que es América*. La Revolución misma, por ejemplo, si se estudia como fenómeno aislado, pierde la mitad, por no decir más, de su significación, porque el movimiento que terminó con la separación de las colonias de la madre patria y con la adopción de la Constitución Federal, *empezó mucho antes de que las colonias fueran fundadas*, y porque la declaración de la Independencia fue la manifestación formal de ideas democráticas que habían tenido raíz en suelo inglés».

Lo que hay de admirable en los Estados Unidos, según se ve en lo antes apuntado, es que allá la escuela tiende a influir sobre la vida, según su tradición británica, y que la sociedad influye y presta ambiente a la escuela. Esta fe orgullosa de los americanos en la obra de la escuela, fue uno de los rasgos que más impresionaron al profesor Langlois, cuando visitó Norteamérica y estudió su organización pedagógica.[22] Fuera de este factor moral, que apoyara hasta con dádivas cuantiosas toda renovación didáctica inspirada en el bien de la nación, agrégase en los Estados Unidos la fuerza de una conciencia nacional homogénea, tan definida que hasta ha alcanzado ya su fórmula lírica en los cantos del formidable Walt Whitman cuando dice:

Y am the credulous man of qualities, ages, races;
I advance, from the people in heir own spirit;
Here is what sings unrestricted faith.[23]

21. ROOSEVELT, Teodoro. Véase *El Ideal americano,* «La educación universitaria y la vida pública».

22. *L'education aux Etats Unis*. Notes de Voyage. Uno de los capítulos se titula «La democratie américaine a foi en l'educatión», de donde aquella frase: *foi pedagogique*, que emplea más adelante (*op. cit.,* Hachette, 1906).

23. *Leaves of Grass* (Boston, Smael, Maynard & Cº, 1907), del poema *Startingfrom Paumanok*, donde también exclama: «I say that the real and permanent grandeur of these States must be their religion».

4. OPINIÓN DE GUGLIELMO FERRERO

Para completar esta encuesta quise obtener, durante mi permanencia en Europa, la opinión de tres amigos ilustres, cuyo dictamen sobre la orientación de nuestros estudios históricos podía interesarnos, por tratarse de tres grandes espíritus, docentes los tres, maestros en la historia de sus propios países, y conocedores de los orígenes del nuestro. Fue uno de ellos el profesor Guglielmo Ferrero, que volvía de visitar la República Argentina, y acaso las cortesías con que recordaba al país ruidosamente hospitalario, no bastaban a encubrir su inquietud, sobrado justa, sobre el destino de la civilización europea en el nuevo mundo. Respecto de la historia, le atribuía la importancia de fuerza política que hoy todos le reconocen.

Concorde con el concepto que inspira su *Grandezza e decadenza di Roma,* piensa que la historia para acercarse a la verdad, debe restaurar toda la vida de las sociedades, y no reducirse sólo a las jerarquías regias o al fenómeno gubernativo. De allí su conexión estrecha con las otras humanidades. De ahí el significado actual que debe dársele. En la enseñanza es menester, según él, observar más que una externa continuidad cronológica, un orden lógico, lo cual equivale a una continuidad interna de los sucesos. Opina que siendo europeos nuestros orígenes, la historia de Europa debe ser objeto preferente de nuestros estudios, aun con detrimento de los pueblos orientales y de las épocas antiguas. En Italia pásase de la latinidad de Roma a la dispersión municipal del Medioevo y de ésta a la nación unida de nuestros tiempos. Como yo le expusiese el plan que más adelante propondré, estuvo de acuerdo conmigo en que nosotros debíamos pasar de la latinidad hispánica a la hispanización colonial, y de ésta a la República Independiente, sin olvidar, por cierto estos dos poderosos factores que influyeron en nuestra formación: el territorio americano y las sociedades indígenas.

Nuestros compatriotas, que han oído a Ferrero, saben sus ideas de solidaridad latina, su fe en la persistencia de la civilización europea.[24] De ahí que si nos aconseja la formación de nacionalidad como tipo étnico y espiritual, agregara: Credo sia necessario di far conoscere agli scolari i principali avvenimenti che hanno servito così alla formazione del proprio paese come sia al progresso dell' umanità. Una Storia Puramente nazionale sarebbe insufficente, come una Storia solamente mondiale, perchè ogni paese ha oggi i suoi destini legati a quelli degli altri.[25]

Hay en las opiniones con que responde a mi encuesta, algunas como las siguientes:

a) En Italia se enseña la historia con propósitos más bien patrióticos que morales.

b) Creo que es conveniente fundir, tanto como sea posible, el estudio de la historia con el de la geografía y literatura.

c) En Italia no se enseña la historia de Sudamérica.

24. Yo no recibí sino gentilezas del profesor Ferrero, y al presentármele por primera vez no tenía otro título que el de ser argentino. Bajo las críticas que haya podido formular contra nuestro país no debe verse sino su amor por las gentes latinas. El estado actual de nuestra civilización no puede, por otra parte, sino causar mal efecto en europeos de su cultura.

25. La respuesta transcripta y las siguientes está en una carta con que el señor Ferrero responde a mi encuesta. Habiendo en ella pasajes de simple amistad, sólo publico aquí lo que interesa a este Informe.

d) Creo útiles los museos de historia mientras sean bien organizados. Los documentos deberán ser bien elegidos, sin cosas banales.

Las respuestas del profesor Ferrero ofrecen por fin, dos opiniones que tienen cada cual importancia, una del punto de vista pedagógico, otra del político.

1ª. «En Italia se sigue el orden cronológico pero creo que sería más conveniente un orden regresivo; esto es: salir del presente al pasado, enseñando en las clases y escuelas inferiores la historia contemporánea y volviendo poco a poco, en las escuelas clásicas superiores, a la historia más antigua, que tiene menos interés y es más difícil de comprenderse, y que, por consiguiente, requiere mayor madurez de mente en los alumnos. Alguna reforma en este sentido se ha comenzado a hacer ya en el orden de los estudios en Italia.»

Este orden, preconizado por algunos pedagogos, tiene más inconvenientes que ventajas. Lo superan el cronológico y el cíclico. Las desventajas que éstos pudieran tener, en cuanto a la incapacidad de los alumnos, se remedian gracias a los métodos modernos, de los cuales he tratado en otros capítulos, al proponer las ideas que nos conviene aceptar. Desde luego creo que a las cabezas infantiles les está vedado penetrar en la Historia de los grandes pueblos del Oriente, cuya parte dramática y episódica no fue sino el desenfreno de los grandes instintos primitivos, y cuyo legado histórico, son las formidables concepciones metafísicas que dan a Egipto o a la India una majestad de tenebrosa montaña. En cambio, la Grecia gaya de arte, y mitología sensual, o Roma gesticulando en el signo externo de legisladores y guerreros, son accesibles a una mente infantil, y hasta encienden su fantasía. La manera de conciliar esta disidencia es no enseñar la Historia por un orden sistemático, sino a partir de cierta edad y capacidad en los alumnos, lo cual se obtiene destinando los primeros años de la enseñanza a una preparación fragmentaria y narrativa que comienza por lo mediato y conocido o por lo simplemente fabuloso.

2ª. «Me parece indispensable, dice Ferrero, que la enseñanza de la historia en la Argentina muestre a los escolares las relaciones que hay entre la Argentina y Europa. De otro modo la enseñanza fallaría, y prepararía mal a las nuevas generaciones para comprender la verdadera situación de la Argentina en el mundo.»

(La teoría es noble y sin peligro para países ya constituidos espiritualmente. Pero el internacionalismo requiere unidades nacionales. Nuestro deber ante el mundo consiste en crear esa *unidad*), deber que nosotros abordamos a partir de la Independencia. Viéndonos zozobrar en nuestro vasto desierto, hay demasiadas influencias extranjeras que quieren prolongarse en nosotros. Pero nosotros, argentinos, no podemos querer sino que las generaciones futuras perpetúen el tipo de los fundadores. Somos argentinos, somos americanos, somos castellanos, somos latinos, somos europeos, somos cristianos, somos miembros de la comunidad internacional, pero ante todo somos y queremos seguir siendo argentinos. No dar a las nuevas generaciones la conciencia de su posición en el mundo, fuera omisión funesta para nosotros mismos; pero ante todo debemos darles conciencia de sí mismos, de su territorio y de su nacionalidad.

5. OPINIÓN DE MARTIN HUME

Las opiniones del señor Martin Hume son también autorizadas. Profesor de Historia de la Literatura Española en Oxford, hispanista y cervantista de mérito entre los ingleses –autor de un libro sobre *Felipe II,* y de otro sobre *El pueblo español,* que ha sido juzgado en España como una de las mejores síntesis de psicología de los pueblos ibéricos–, conoce nuestra raza, posee nuestra lengua, desciende de madre española, visita con frecuencia la península y presiente el destino de nuestra América.[26] Tales motivos me hicieron buscar su parecer, y éste vino, como veréis, en oportuna corroboración de algunas de mis opiniones. He aquí mis preguntas y sus respuestas:[27]

1.–¿La enseñanza de la Historia debe tener un fin patriótico o moral?

H.: En mi opinión, el fin principal de la enseñanza de la historia debe ser el de hacer de los discípulos *buenos ciudadanos*. El mero hecho de conocer los acontecimientos y fechas, los nombres de los reyes y grandes jefes militares, es inútil de por sí, sin tener el discípulo el poder de distinguir la consecuencia que trae cada evento capital y de comprender la influencia sobre los hechos ejercida por los grandes personajes. Yo creo, por lo tanto, que la atención de los discípulos debe ser siempre dirigida a la inevitable concatenación de causa y efecto en la historia, –como en todo otro asunto humano– y a la verdad indiscutible de que semejantes causas *siempre* producirán semejantes efectos. La historia debe comprenderse como parte integral del gran fenómeno universal de la evolución, y el discípulo debe comprender que todo lo que sucede o ha sucedido en el mundo, no es más, en su esencia, que una repetición de lo que ha pasado antes, aunque en circunstancias infinitamente variadas, que dan campo al ejercicio del juicio y de la sabiduría de cada generación de hombres, valiéndose de la lección general que nos ofrecen los siglos pasados, *para la dirección de los asuntos nacionales de hoy*. El maestro debe tener presente la necesidad de hacer comprender a los discípulos la filosofía de la historia, *aun antes de empezar la enseñanza de los hechos mismos;* y, aunque es esencial que el discípulo comprenda la marcha general de la historia de otras naciones para darse cuenta cabal de las influencias que han obrado en su país, *es natural que su atención debe fijarse principalmente en su propio país*,

26. Yo conocí a Martin Hume por gentileza de Ramiro de Maeztu. Sus originales quedan en mi poder. Al enviármelos los acompañó de la siguiente carta que transcribo por la compaginación que he dado a su texto: «14 Cavendich Mansions. Portland Place. W. 29. Septiembre, 7. Mi estimado señor y amigo: Tengo el gusto de incluirle con la presente las respuestas a las propuestas que Ud. me ha hecho sobre la enseñanza de la historia. Sólo le ruego que, en el caso de reproducir, impreso o de otra manera, ese escrito, se sirva Ud. hacerlo firmado de mi nombre. De Ud. attº. S. S. *Martin Hume*». El señor Hume escribe directamente en español, y he conservado literalmente su redacción en el texto de la encuesta.

27. Mr. Martin Hume me habló de que cierta casa editorial le había encargado de dirigir una Biblioteca donde se publicarían obras en inglés sobre la América española. Tenían ya listos el volumen sobre el *Brasil*, y el de *Chile*. Preguntóme quién podía encargarse de la *Argentina*, y como se trataba de entregar los originales en inglés, no acerté en aquel momento a responderlo. Ocasiones como ésta son las que utilizan otras naciones para una noble propaganda en su favor. Si nosotros la practicáramos, según he observado en una nota sobre M. Monod, que me ofreciera la *Revue historique*, veríamos desvanecerse la desdeñosa ignorancia que en Europa mortifica tanto nuestro orgullo nacional.

y sus problemas pasados y futuros. Hasta ese punto el objeto de la enseñanza debe ser patriótico. No para exagerar la importancia de su nación, sino para hacer al discípulo mejor ciudadano de ella; y, en el sentido moral, mejor ciudadano del mundo.

(El concepto clásico de que la historia es maestra de la vida–*magistra vitæ*– reaparece en las opiniones del señor Hume. Esas «circunstancias infinitamente variables», que él mismo recuerda, son las que impiden a estos conocimientos sistematizarse en leyes y constituir una ciencia. La filosofía que cabe en la historia se reduce a reflexiones o generalizaciones sobre los hechos, y en su enseñanza, la educación del carácter y del juicio. En cambio, su concepción del patriotismo es en absoluto la de este Informe.

2.–¿Se debe dar más importancia a las biografías de héroes, a los hechos y cronología de los reyes, a las costumbres populares, o a las ideas de cada época?

H.: Es indudable que la manera más interesante de enseñar la historia es la de agrupar alrededor de algún personaje importante los eventos de su época, y de hacerlo el centro de un cielo. Da esta clase de enseñanza un interés *personal* a los hechos, y los fija en la memoria del discípulo como cosas humanas o íntimas. Pero tiene el peligro de exagerar la importancia del personaje y de desfigurar en muchos casos la marcha de los acontecimientos. El maestro, por consiguiente, debe guardarse de entusiasmarse demasiado por el héroe, de darle una intervención exagerada en los asuntos. Aparte de esta desventaja, la enseñanza de la historia por biografías es utilísima. Los hechos aislados son difíciles de aprender y de retener en la memoria, y es mejor eslabonarlos. La cronología de los reyes es útil porque fija la atención del discípulo en épocas distintas y fácilmente memorizadas; y aunque la división es artificial y arbitraria, es conveniente, porque facilita el estudio de los cambios sociales y de los progresos de la civilización, que, por lo general, han sido influidos más por los grandes eventos políticos que por los monarcas y jefes de Estado. En mi opinión, ninguna enseñanza histórica nacional es completa sin incluir en cada capítulo o época una relación de los adelantos sociales, industriales y civilizadores del tiempo, reconociendo los influjos interiores y exteriores que los han fomentado.

(Este criterio es el que informa su libro *The Spanish People*. En cada capítulo hay un resumen sobre lo que España hizo por la humanidad en esa época y lo que España debe a la humanidad. Es singular el ver que casi siempre el saldo resulta en favor de aquel pueblo pródigo de su fuerza, tan vilipendiado en su quietud actual, que no es sino fatiga o reposo después de seculares e imperecederas empresas.)

3.–¿Qué relación debe existir entre la Historia y la Geografía?

H.: Personalmente, yo doy mucha más importancia a las divisiones etnográficas que a las fronteras geográficas; y para mí la geografía que interesa principalmente al historiador no es tanto la de las divisiones políticas arbitrarias, aunque, por supuesto, hay que enseñar la historia y razón de las delimitaciones nacionales, sino la geografía física, que ha ejercido tan poderosa influencia en formar las varias razas y decidir sus caracteres. Lo mismo digo de la climatología, de la orografía, y todas las influencias naturales que explican en gran parte las tendencias peculiares de cada raza.

(Cuando el señor Hume habla de *divisiones etnográficas,* su frase, de rigurosa verdad en Europa pierde casi todo su valor en nuestra América. Pero no cabe duda de que hay una influencia territorial sobre el espíritu de los pueblos, y que el suelo es el elemento básico de la nacionalidad. Todos los historiadores clásicos y modernos lo señalan; lo han descripto los geógrafos, y los artistas, mejor que nadie, expresan esa emoción del territorio.)

4.–¿Sería útil la organización de museos escolares de historia?

H.: Un museo como la Galería Nacional de Retratos en Londres, es una ayuda preciosa para la enseñanza de la historia, sobre todo cuando está combinada con un museo retrospectivo como el de South Kensington o Cluny. Pero es necesario que un museo de esta clase sea arreglado *cronológicamente*. Retratos, armas, trajes, utensilios, modelos, etc., deben ser todos arreglados por épocas o períodos para enseñar el *progreso* de la civilización nacional y la *evolución* de las ideas en todas las manifestaciones de la vida de un pueblo. Los objetos deben ser también rotulados muy claramente para llevar a la persona menos instruida su lección; y donde sea posible, personas competentes deben acompañar grupos de discípulos y otros visitantes por el Museo, para explicar verbalmente la significación de los objetos. La utilidad de un museo de esta clase dependería en gran parte de la clasificación y rotulación de los objetos; pero con dirección inteligente sería inavaluable para la enseñanza de la historia.

(El tópico de los Museos fue uno de los puntos expresos que se me encargara estudiar en Europa. Las ideas de Mr. Hume son las que actualmente, según se habrá visto, aconséjase practicar en Alemania, Inglaterra, Francia, Italia y demás países estudiados. A los museos de Londres y París que el señor Hume nombra, y de otros italianos y españoles, he aludido en diversos lugares de este Informe.)

5.–¿Cuál es la importancia del maestro y cuál la del libro en la enseñanza de la historia?

H.: La historia, más que ninguna otra asignatura depende del maestro para su enseñanza efectiva. Si el maestro no está penetrado de la importancia de la historia como elemento poderoso de conducta en la vida actual, enseñará los hechos mecánicamente y sin fruto para el discípulo, aunque éste aprenda todo el libro. El texto enseñará los hechos, pero sólo el maestro inteligente y entusiasta de su asignatura enseñará la consecuencia de los hechos y su aplicación a los problemas vivos y palpitantes del día; y ésta sola es la enseñanza que hará a los discípulos mejores ciudadanos de su patria y más sabios miembros de la sociedad humana.

(Hacia esta nueva concepción de la enseñanza histórica fundada en la capacidad y el entusiasmo del maestro, se encaminan las reformas preconizadas por este libro; pero creo que todo entusiasmo y capacidad personales serán estériles si no se pone en manos del alumno mejores libros que los nuestros, y en mano de los profesores, el material didáctico que nos falta.)

6. OPINIÓN DE MIGUEL DE UNAMUNO

Complemento indispensable de este capítulo es la respuesta de don Miguel de Unamuno. El señor Rector de la Universidad de Salamanca no necesita ser presentado entre nosotros. A su ciencia sobre cosas humanas y divinas, une su vasto afecto por los pueblos hispánicos del nuevo mundo. En la silenciosa ciudad del Tormes, donde vive, guarda en sus anaqueles, frente a los textos griegos con que enseña, un centenar de libros argentinos.[28] Ha leído a Alberdi, a Mitre, a López, a Estrada; ha estudiado y comentado a Sarmiento; conoce nuestra actual literatura y sabe, según va a verse, de la evolución argentina su filosofía más profunda.[29]

I. Me parece indudable que los museos de historia y arte son, no sólo eficaces, sino hasta *indispensables* para una sólida enseñanza de la historia. Es desde luego casi imposible enseñar bien sin ellos la historia de la civilización. Traduciendo a los clásicos griegos, echo de menos un museo de reproducciones (trajes, armas, utensilios, modelos de viviendas, templos, etc.). Es, además un poderoso excitante de la imaginación, sin lo cual no es posible ver claro en historia. Ante las reliquias de un héroe, se mueve uno a penetrar en su vida.

II. No sé que haya establecimiento alguno de enseñanza en España en que se enseñe historia y geografía de la América española. Es más, sospecho que la casi totalidad de nuestros profesores de historia tienen una vaga idea de que hubo un Bolívar y algo más, poco, pero apenas si habrán oído nombrar a los estadistas, caudillos y héroes de la época posterior a la independencia. Y me parece que la historia de algunas de las Repúblicas que surgieron de nuestras colonias –la de la Argentina, v. gr.–, es fuente de enseñanza para nosotros los españoles. Alguna vez he dicho que una de las mejores introducciones a la historia de España es la historia de la Argentina desde el año 10 hasta la caída de Rosas en Caseros, y aun algo más, pues así como se dice que el desarrollo del embrión en los animales superiores reproduce en compendio y como en símbolo el proceso filogenético de la especie, así creo que esa historia argentina de medio siglo reproduce siglos de nuestra historia española. Con la ventaja de la concentración. Aparte lo cual nada debe interesarnos más que cómo se han desarrollado pueblos de nuestra estirpe y en los cuales está el porvenir del alma hispánica.

III. En cuanto le sea lícito dar su opinión sobre ciertas cosas a un extranjero que no conoce un país de vista y trato inmediato, creo que lo más urgente hoy en

28. Unamuno en Salamanca me mostró complacido esa parte de su Biblioteca. Días antes me había enviado a Madrid sus ejemplares del *Facundo*, de los *Recuerdos de Provincia* y de los *Viajes* (significativamente anotados) para una conferencia que yo pensaba dar en el Ateneo. Sin él, me habría sido imposible obtenerlos, pues nuestros diplomáticos de la Legación, con ser hombres de letras, no tenían las obras de Sarmiento...

29. Lo siguiente, corresponde según la numeración de los parágrafos, a las preguntas de mi cuestionario. Algunas respuestas de Unamuno, como los números I, V y VI, confirman la parte de mi Informe sobre el deplorable estado de la educación en España.

la Argentina es fortalecer *un núcleo de tradición nacional histórica que sea el fundente de los diferentes aportes de colonos*.[30] Hay que obrar sobre la imaginación de éstos, y que vean, al llegar, una patria, no una colmena.

IV. La geografía histórica o mejor evolutiva, no sé que pueda enseñarse sino conjuntamente con la historia y lo mismo la literatura. El mal del literatismo –de que adolecen los países americanos– proviene en gran parte, a mi entender, de que los literatos o no saben historia literaria o la conocen como fenómeno aislado, puramente estético, es decir sin raíces. Las obras literarias más permanentes son las más hermosas y las más hermosas son las que tienen más raíces históricas. y sociales. Hay una literatura de virtuosidades y exquisiteces turrieburnescas que no es más que un epifonema social, una pura curiosidad de erudito así que pasan treinta años.[31]

V. En España, por triste que sea decirlo lo he de decir, no se enseña la historia en general con propósito alguno trascendente. A un señor le pagan tantos miles de pesetas al año por enseñarla y la enseña para justificar su sueldo. Y si pone algo más en su enseñanza suele ser pasiones de partido; la enseña o en liberal o en reaccionario, en racionalista o en católico. Lo mejor sería enseñarla inflamado de amor a la verdad –que es lo más patriótico– pero menos mal si se la enseña con patriotería, que siendo sincera es al fin una verdad de sentimiento.

VI. ¡Ojalá se enseñase nuestra historia junto a la historia de los demás pueblos y frente a ellos! ¡Ojalá nos hiciesen ver lo que les debemos y los que nos deben! La enseñanza de la historia debe tender a dar valor colectivo al precepto délfico: «*Conócete a ti mismo*», valedero tanto para un pueblo como para un individuo. Y como el conocerse a sí mismo tiene que ser algo comparativo, pues nadie se conoce sino en cuanto conoce a los demás, todo pueblo que quiera conocerse debe estudiar a los demás pueblos. Una de las mayores ventajas de viajar es convencerse de que cosas que uno tiene por peculiares y privativas de su propio pueblo le son comunes con otros, y en cambio le son propias cosas que estima de todos; y esto enseña también la historia. Cada hombre y cada pueblo es un producto social de todos los demás hombres y pueblos. Si se nos hubiera enseñado a vernos como tales, sabríamos nuestros derechos y nuestros deberes internacionales o mejor mundiales, y orientaríamos nuestra cultura de un modo a la vez que castizo, universal.

30. Subrayo estas palabras por ser de categórica adhesión a la teoría de mi libro y declaro en honor a la verdad que no creo haber influido con mis convicciones en tales juicios del señor Unamuno. Cualesquiera europeo de sus luces llegará a iguales conclusiones. Ya se le ha oído últimamente a un político como Ferri decirnos al partir que no hallaba en nosotros los caracteres de una nacionalidad.

31. No es este el sitio de dilucidar tal opinión, verdadera en cuanto da al arte una raíz histórica y de emoción territorial, falsa en cuanto, exagerada por el señor Unamuno, suele llevarse a protestar contra la labor del estilo. Nuestras discusiones sobre este último punto, alimentaron nuestras pláticas salmanquinas. El mismo Unamuno lo ha llamado nuestra *única disidencia*. Discutiéndola turbamos una tarde el secular silencio de la Catedral salmanticense…

VII. Lo mejor en materia de criterio tan variable como la historia, es combinar los textos nacionales con los extranjeros, y ver un proceso histórico por el mayor número posible de caras. Hay que estudiar la Reforma según nos la presentan los católicos y según nos la presentan los protestantes. Hay que hacer lo que Browing hizo en su poema «The book and the ring». Tengo entendido que en la Argentina se ha enseñado la historia de la constitución de las grandes nacionalidades europeas desde un punto de vista francés y esta exclusividad de criterio es perniciosa.

VIII. No hay pueblo ninguno que sea nunca nuevo. Por muy distinta que se quiera suponer a la Argentina de España –y lo es mucho menos de lo que creen los que conocen mal a una de ellas o acaso a las dos– hay que convenir en que la Independencia no fue un milagro y por lo tanto la República independiente es continuación de la Colonia. Los actores históricos de la independencia, afrancesados los más, pudieron aportar tales elementos pegadizos más que otra cosa, pero la evolución íntima, la *intrahistórica,* prosiguió su marcha. El caudillaje que en el fondo representaba, si bien de un modo subconciente, el elemento genuinamente nativo, original y propio, contra los intentos de gobernación artificial y por así decirlo erudita, es un fenómeno profundamente español. Carlyle llamaba a los girondinos pedantes, y pedantes se puede llamar a los unitarios argentinos. Con todo el respeto y admiración que merece Sarmiento, no puede uno menos que sonreír al ver su fe en el frac y en la silla inglesa. Alberdi, que tenía una visión menos intensa pero más clara y más *americana* de las cosas de su patria, se lo reprochó con justicia. La independencia nos parece un fenómeno histórico genuinamente español y de que tenemos aquí gérmenes, contenidos en nuestros internos instintos separatistas de unas regiones respecto a otras, y un fenómeno español es el caudillaje, consecuencia legítima de la independencia. Sólo que allí como aquí encauzó, fertilizó y en parte contuvo estos instintos y estos efectos el fenómeno general europeo que encarnaban los librescos unitarios, tan útiles a su patria como a la nuestra los librescos ministros de Carlos III, no exentos de pedantería girondina. Si de cierto habría sido un mal la persistencia de la tiranía, en el sentido clásico, no en el corriente de esta palabra sin medida desacreditada, de la tiranía de Rosas, no habría sido menor mal la monarquía europeizante en que soñó alguna vez Rivadavia, el anglománico. Y estoy convencido de que cuando se quiera ver la historia argentina, en argentino, en nativo, se acabará por verla en español. Lo que hay es que allí empiezan a dar fruto gérmenes que, siendo muy castizos y peculiares, aquí se, han malogrado.[32] Mucho que aquí nos ahoga Europa

32. En 1904 el millonario inglés *A. Mosely* envió a su costo una comisión de especialistas que debía estudiar la educación en los Estados Unidos. Dejando de lado la generosidad del rico sajón, que podríamos una vez más ofrecerla de ejemplo a la mezquindad de nuestros millonarios, quiero señalar aquí una significativa coincidencia: Los *Mosely Comissioners*, al volver a Inglaterra, decían en su Memoria: «Muchos usos americanos representan la evolución muy avanzada, en un medio democrático, de gérmenes, primitivamente comunes a todas las sociedades anglosajonas, que están como latentes o a medio desenvolver en los países viejos», (*Report of the Mosely Comission*, p. III. V. LANGLOIS, C. Véase *op. cit.,* p. 126). Es exactamente los mismo que observa el señor Unamuno a la distancia y lo que yo he constatado al visitar España. Casi todos nuestros *criollismos* de lenguaje son de la más pura habla castiza, y los glosarios de supuestos americanismos suelen

florece allá lejos de Europa, y no estoy lejos de afirmar que, en más de un respecto las naciones sudamericanas son más españolas que España, y lo son precisamente en lo que creen que las separa más de nosotros. No sufren ellas el peso de una dinastía europea con tradiciones exóticas.

7. LA TRADICIÓN ESPAÑOLA

He ahí, condensada en ese último parágrafo la razón por la cual debemos estudiar historia de España. Cree el señor Unamuno que cuando los argentinos veamos nuestra propia historia en argentino, concluiremos por verla en español, y yo creo que cuando los españoles la vean con esa clarividencia, terminarán por verla en argentino, coincidiendo unos y otros en sus apreciaciones. No podremos conocernos bien sin conocer nuestros orígenes, y la nación hispanoamericana de los fundadores no podrá sobrevivir si sus herederos no salvamos el núcleo histórico de la nacionalidad. Busquemos en las sociedades coloniales los gérmenes de la República independiente que la Revolución desenvolvió; busquemos en España y en los pueblos indígenas de América, los gérmenes de las sociedades coloniales, que la metrópoli organizara; hagamos ver que si las formas de los regímenes políticos frecuentemente se rompieron generando otros nuevos, por dentro de esas formas la vida «intrahistórica» de las generaciones siguió sin interrumpirse, elaborando, con las fuerzas de la naturaleza, *el principio primitivo y divino de nuestra nacionalidad*...

A ver cómo nuestro régimen actual no realiza ese propósito, y a planear las reformas que necesitamos, destínanse los capítulos siguientes.

hacer sonreír a filólogos españoles. Ciertas frases gauchas se hallan en el vocabulario de las novelas picarescas. Rancho, aparcero, carpir, charro (como a los vaqueros en Salamanca, llaman así en México a los campesinos) son voces peninsulares. Cosa análoga ocurre en los Estados Unidos respecto de Inglaterra. Por eso al incluir la historia inglesa en los planes nacionales, han dicho que no era sólo para conocerla, sino para conocerse a sí mismos.

Capítulo VI

La enseñanza histórica en nuestro país

Los estudios históricos en las escuelas argentinas han sido siempre deficientes. Quienes pretendieran cargar la responsabilidad de tal desastre a los vapuleados profesores, incurrirían en tremenda injusticia, mostrando desconocer por igual la obra de aquéllos y los términos del complicado problema. Cierto que al proveer con el diplomado normalista el magisterio primario, se realizara un loable esfuerzo de organización que debió ser completado en los otros órdenes de la enseñanza; mas, al contrario, la cátedra de la escuela media y superior quedó librada en su desamparo a la posesión de cualquier audacia. La misma calificación de *cátedras fáciles,* con que ordinariamente se designa a las de historia en el mundo de los postulantes, revelaría no sólo, una total ignorancia de sus dificultades, sino la costumbre de no exigir para ellas una preparación especial. Pero, como era lógico en esa distribución sin reglamentos, la cátedra de humanidades ha caído también, con harta frecuencia, en manos de profesores muy capaces. Nutrido saber y don pedagógico, reunidos en ellos, ambas cualidades han fracasado igualmente, pues tales virtudes, llevadas a la práctica, se ha esterilizado por la anarquía científica de nuestros programas, por la carencia de sentido histórico en nuestros alumnos, por la falta del material didáctico que ha de formarlo, por la obra divergente de profesores afines cuyas labores se restan en lugar de sumarse, por las influencias negativas de un ambiente social cosmopolita y móvil como el nuestro.

A estudiar tales factores y procurar su remedio, dedicaré este capítulo.

1. LOS TRES PERÍODOS DE LA ENSEÑANZA ARGENTINA

La enseñanza argentina ha pasado por tres períodos diversos: la escuela confesional de los españoles; la anarquía que sucedió a la independencia; y el esfuerzo constructivo que siguió a la organización. Será necesario llegar a este último período, para que en los planes de la cultura general, la Historia se convierta en asignatura independiente. El régimen colonial no pudo darnos sino el curso de latinidad o la historia sagrada que armonizábanse en Europa con el espíritu de la época, y que las condiciones del gobierno en América no aconsejaban modificar. En cuanto al caudillaje ulterior, no pudo darnos ni eso siquiera al demoler en su

barbarie agreste, los últimos restos de cultura teológica que había dejado en nuestras ciudades la dominación castellana.

He señalado, al tratar de Francia en el capítulo III, los caracteres de la enseñanza pública antes de la Revolución. La España del viejo régimen no tenía por qué sustraerse a tales ideas, dominantes a la sazón en toda Europa, y ella menos que nadie, pues la teocracia instituida por los Reyes Católicos, no había tenido sino ocasión de fortalecerse bajo el sombrío imperio de los Austria o la total insuficiencia de los Borbones. La escuela pública, hoy no sólo prerrogativa sino deber del Estado, era entonces el patrimonio de la Iglesia, que utilizábala al par en beneficio propio y prez de la Monarquía. En las viejas colonias del Nuevo Mundo, la instrucción debió, lógicamente, reducirse a la evangelización del indio idólatra; o a la precaria noción de cuentas, catecismo y gramática para el mestizo o el criollo excluidos de los negocios públicos... Para eso traían de Alcalá o Salamanca sus bártulos el jurista y sus latines el teólogo.

En virreinato tan extenso y pobre como el de Buenos Aires, el abandono de la Metrópoli fue aún mayor. Las fundaciones de alta cultura que aquí se hicieron, y algunas de las cuales subsisten, débense a la munificencia particular de españoles nacidos en Indias que ya manifestaban, en los tempranos días del siglo XVI, la fuerza caracterizante del territorio nativo, el sentimiento americano que dos siglos más tarde generó la emancipación.[1] La Universidad de San Carlos fue fundada en 1622 por don Fernando de Trejo y Sanabria, primer obispo americano, para la formación de un clero americano. En 1686, don Ignacio Duarte y Quirós, sacerdote argentino, fundaba en Córdoba el Colegio de Monserrat. Cien años más tarde, en 1783, el virrey Vértiz, americano como Duarte y Sanabria, fundaría el Colegio de San Carlos en Buenos Aires.[2] Pero ninguna de estas escuelas pudo ser otra cosa que el claustro de latinidad y teología imperante a la sazón en Europa.

A fines del siglo XVIII, con la expulsión de los jesuitas, los estudios superiores recibieron algún impulso. Acaso la mencionada expulsión, permitió, por ejemplo, que se agregase a la Universidad de Córdoba un curso de Jurisprudencia Civil. Allí en Córdoba mismo, desde 1808, ya el espíritu inquieto del Deán Funes preparaba la secularización de la Universidad y cultivaba el sentimiento patrio, de suerte que años más tarde, producida la Revolución, él proyectó los nuevos planes de la casa, incluyendo en los estudios preparatorios: inglés, francés, geografía y elementos de *historia general*.[3] En el Colegio de Monserrat, su rector don José María de Bedoya, empezó a dar también, en 1820, enseñanza de histo-

1. Los orígenes primeros de la Independencia habrá que buscarlos en las silenciosas corrientes de nuestra *intra-historia*. Este es un punto de vista que no debemos olvidar, si queremos que la historia dé una conciencia a la Nación. Ella está en la fuerza caracterizante del territorio americano, que ya daba una conciencia americana al hijo del europeo en el siglo XVII, y que sigue dándosela en nuestros días. Gracias a ella continuamos salvándonos del cosmopolitismo y la inmigración.

2. Las fundaciones de Sanabria y Quirós durante el antiguo régimen y las de Pueyrredón o Belgrano después de la Revolución, probarían, por otra parte, que el egoísmo de nuestros ricos actuales no es defecto de raza, como suele decirse, sino defecto de educación.

3. Por más datos sobre nuestra historia educacional, véase el nutrido volumen que mandó publicar en 1903 el ex ministro Fernández: *Antecedentes sobre enseñanza secundaria y Normal en la República Argentina*, libro de 970 páginas que se deberá releer antes de intentar cualquier Reforma escolar en nuestro país. Tal vez su lección nos preserve de ciertos libros europeos.

ria y geografía, pero no haciéndolo por institución oficial, estos cursos desaparecieron posteriormente. Por aquella misma época, en 1821, el señor Rivadavia organizaba en Buenos Aires la nueva Universidad y, dos años después, el Colegio preparatorio de Ciencias Morales, siendo en uno y otro muy escasa la parte que se asignaba a la historia moderna. Todas estas instituciones, así las anteriores como las posteriores a la Revolución, estaban impregnadas del clasicismo colonial, a pesar de las influencias novísimas que algunos prohombres acababan de traer al Río de la Plata, vueltos de Francia o de Inglaterra. Elementos filológicos seguían siendo la base de la cultura ambiente. Nombres de la Ilíada y la Eneida decoraban las enfáticas silvas de los poetas en boga. Editoriales de combate y documentos de gobierno solemnizaban su período sonoro con reminiscencias mitológicas. Los pensadores del liberalismo francés socorrían a los nuestros con frases prestigiosas o ideas generales; pero eso no era todavía historia: era filosofía y doctrina política, la ciencia de las primeras asambleas legislativas, donde Montesquieu tiranizara desde el puesto que la siguiente generación argentina habría de ceder al yanqui Story. La realidad misma, debatiéndose entre los dos extremos de la pobreza republicana y el delirio patriótico, estaba henchida de sentido clásico, y los hombres de la Ciudad tenían el ademán romano y el gesto patricio que habían aprendido en las páginas de Suetonio o Plutarco. La vida de Mariano Moreno, por ejemplo, requiere biógrafo latino; y la capa española que lo envuelve en su retrato más conocido, cuádrale como a un antiguo romano la túnica. El decreto democrático que hizo firmar a Saavedra; el fusilamiento en masa de los conjurados de Córdoba, para salvar la República; la orden de confiscar después de la ejecución los libros del Obispo Orellana y «demás secuaces» a fin destinarlos a la enseñanza pública en la Biblioteca Nacional; hasta la muerte con la frase de invocación a la Patria que corona su rápida vida, todo es clásico en ella. La existencia de los otros héroes, con episodios análogos, corroboran mi aserción: Belgrano fundando con sus haberes de la guerra «las escuelas de la Patria»; Pueyrredón, Director Supremo, renunciado a una parte de su sueldo para instituir, por el mismo decreto, una beca en favor de estudiantes pobres.[4] Acaso todo eso era el fruto del latín y del griego inútiles, que seguían centralizando la enseñanza. Aun en 1830, considerábase indispensable que médicos y abogados supiesen hablar latín. En esta lengua rendían los primeros sus exámenes, y en la misma exigíase a los segundos, desde la prueba de ingreso –disertación de media hora sobre las Institutas de Justiniano– hasta la tesis final.

El espíritu de la educación medieval estaba aún vivo en nuestra enseñanza, gramatical y formalista. Se sabía de historia antigua lo que indirectamente

4. V. *Leyes, decretos y resoluciones sobre Instrucción superior, etc.* (Tomo I, años 1810-1880, p. 11). La parte dispositiva dice: «En tal situación he determinado gravar, por el tiempo de su administración, el sueldo con que me acude el Estado erigiendo en él una beca dotada, con el sentimiento de que mi posibilidad no esté de acuerdo con mis deseos para hacer otra demostración. Y ruego a mis sucesores que tengan a bien *continuarla en su tiempo*, atendiendo al objeto benéfico a que es destinada. Comuníquese este Decreto al Departamento de Hacienda, etc. «Pueyrredón». En Inglaterra, esta beca subsistiría. Olvidada entre nosotros, por la vida no histórica que hacemos, sería un hermoso gesto para un Presidente restaurarla, en la humildad de la suma originaria, fundándose en el ruego que el Director Supremo hacía en 1818 a sus sucesores. Llamaríase la *Beca de Pueyrredón* o la *Beca del Presidente* y se la destinaría a ciertos alumnos, como especial distinción.

aprendía el alumno en sus clásicos; y la moderna se reducía a dos cosas muy simples: el amor a la libertad y el odio a España, los dos sentimientos nacidos de la Revolución Francesa y de nuestra Revolución. El latín acompañaba al estudiante hasta en la ceremonia de los grados, pero ni el texto clásico vivificaba la historia, como se aconseja en Italia; ni la historia vitalizaba el texto clásico, según la práctica de los colegios ingleses. Hacia 1826, el juramento del doctorado cobró cierto sentido cívico en aquella fórmula: «¿Juráis a Dios N. S., y por estos Santos Evangelios, defender la libertad e independencia de este país bajo el régimen representativo republicano y el único imperio de la Ley?». Pero pronto esa fórmula se redujo a los deberes profesionales, quedando el resto de acuerdo con el tenor antiguo, que se refería más bien al ceremonial.[5]

Aun esto perdió todo significado más tarde, cuando la tiranía y la guerra civil llegaron con su cohorte de horrores. El caudillo sedentario de las ciudades impartiría como única consigna el lema aciago: «*¡Abajo los infames, inmundos, asquerosos unitarios!*», observado en las esquela de familia y en los papeles de gobierno; mientras la hueste de a caballo pasearía por nuestras campañas la leyenda: «*¡Federación o Muerte!*» inscripta en sus pendones.

El estado social que semejante régimen comportara, implicaba la clausura de las escuelas y el olvido de la sabiduría. Apenas si un último eco de la escasa cultura colonial volvió a oírse en las proclamas enfáticas de ciertos caudillos. El bachiller que les servía de secretario solía deslizar alguna reminiscencia clásica o jacobina en el documento que firmaría, sobre el arzón de su montura, el bravo conductor de la hueste descalza: «Deseo conducir mis paisanos al Templo de la libertad», decía Juan Felipe Ibarra, al proclamar la independencia de Santiago contra la República tucumana de don Bernabé Aráoz; y Facundo hablaba del «Carro del Despotismo» o juraba sobre su espada, amor a la libertad.[6] Los nombres griegos y latinos flotaron también en la propaganda de los proscriptos; y el odio a la tiranía o el amor a la Patria vestíanse de erudición histórica o legendaria, y si Buenos Aires era Atenas, Montevideo sitiada era la «Nueva Troya».

2. CARACTERES DE LA ENSEÑANZA HISTÓRICA EN ESOS TRES PERÍODOS

He apuntado en el parágrafo anterior que la enseñanza de nuestro antiguo régimen se caracterizó: por la índole confesional de nuestras escuelas; por el abandono de la instrucción popular; por el clasicismo de la cultura superior. Diez años de guerra por la independencia, y ya les siguieron de inmediato la tiranía y las contiendas civiles, de suerte que hasta después de Caseros, la anarquía real en

5. El resto decía: - Cum fueris ab omnibus quibus aprobatus in examinibus te legibus nostris obediendo subjecistis, confero tibi gradum Doctoris in... ut possis cathedram ascendere et publicœ docere justa leges statuta Universitatis nostrœ - Accipe chirothecas et anulum fulgentem in signun premü et honoris adepti in cultura scientiarum et professione sapientiœ – Accipe amplexum ni signum fratermitatis et amicitiæ (*Leyes etc., de Instrucción Superior*, *op. cit.,* p. 21).

6. Véase el *Facundo* de Sarmiento, en los documentos adicionales.

que se viviera, impidió crear una educación nacional. La escuela colonial siguió preparando nuestras generaciones; pero ese régimen tenía inconvenientes radicales: uno era la ignorancia en que se dejaba al pueblo; otro la falta de noción de la realidad en la instrucción universitaria. El desinterés de los estudios clásicos ennobleció a sus doctores: de ahí las grandes vidas de la independencia; pero como el erudito padecía de una visión incompleta de la realidad, ésta engendró el fracaso de los unitarios, entre quienes y el pueblo ahondábase un abismo de recíproca incomprensión.[7]

Tales defectos se habrían corregido paulatinamente, si la barbarie no hubiese venido más tarde a destruir todos los órganos de cultura, interrumpiendo así la tradición de nuestra enseñanza. Esa barbarie, tan calumniada por los historiadores, fue el más genuino fruto de nuestro territorio y de nuestro carácter. La montonera no fue sino el ejército de la independencia luchando en el interior; y casi todos los caudillos que la capitaneaban habían hecho su aprendizaje en la guerra contra los realistas. Había más afinidades entre Rosas y su pampa o entre Facundo y su montaña, que entre el señor Rivadavia o el señor García y el país que querían gobernar. La Barbarie, siendo gaucha, y puesto que iba a caballo, era más argentina, era más nuestra. Ella no habría pensado en entregar la soberanía del país a una dinastía europea. Por lo contrario, la defendió. Su obra sangrienta fue el complemento indispensable de la Revolución, pues elaboró con sangre argentina el concepto del gobierno y de la nacionalidad, dando base más sólida a la obra de los constituyentes. Lo deplorable fue que la barbarie se prolongase tantos años, pues al interrumpir durante tres décadas la tradición escolar, complicó la solución de nuestro problema pedagógico.

Disuelto el Virreinato en pequeños estados provinciales, entre los cuales no existía otro intercambio que el de la guerra, era imposible una educación nacional. La guerra misma, que en sus momentos de tregua no era paz sino oscura tiranía, hacía imposible hasta la educación provincial. Durante treinta años de gobierno de Ibarra, en Santiago, no se ha encontrado en sus archivos una sola medida sobre Instrucción Pública. Siendo el caudillo una personificación del Estado, el abandono de éste dejaba en manos de los conventos o de vecinos generosos la función de educar. Lo que pasaba en Santiago ocurría en las otras provincias, Las Esclavas del Corazón de Jesús, los Franciscanos o los Domínicos, continuaban su precaria enseñanza de Aritmética, de Gramática, más la doctrina religiosa y anécdotas de la Biblia. Colaboraban con ellos algunas personas cuyo nombre se recuerda con veneración entre las familias de provincia: fray Juan Grande en Santiago, el jesuita Bailón en Salta. Y como esta obra era frecuentemente interrumpida por el azote de la guerra, la cultura media de las ciudades descendió a los extremos en que Sarmiento describe las de San Juan y la Rioja.

En Buenos Aires la persecución a la cultura llegó todavía a mayores excesos. El alma neurótica del tirano cernía sobre la ciudad su sombra aciaga. Los profesores liberales fueron hostilizados y se vieron precisados de huir. La Universidad fue

7. En realidad, el prestigio de los doctores en nuestro país tiene origen colonial: aparato hermético por un lado, era superstición por el otro. Algunos le creen veleidad aristocrática, pero no: fue tan sólo ignorancia de su clientela.

desnaturalizada hasta convertirse en un fantasma o en instrumentos del despotismo; y en ella se juraba fidelidad al tirano. En 1838 Rosas suprimió, por razones de economía, el presupuesto universitario, estableciendo que cada alumno debía costearse sus estudios. Como los alumnos eran pobres, muchas cátedras quedaron vacantes. La enseñanza de latinidad y matemáticas estuvo interrumpida de 1841 a 1851; en algunas cátedras se careció de profesores aptos; en otras llegó a darse las clases para un solo alumno.[8] La intervención de Rosas en la enseñanza general no fue menos funesta. El plan de estudios secundarios, proyectado por los señores Diego T. Zavaleta, Valentín Gómez y Vicente López, establecía, en seis años, latín, francés, Inglés, filosofía, física, matemáticas, prometiendo el restablecimiento de la química, y la creación de las cátedras de historia y literatura.[9] Pero en 1835 Rosas suprimió casi todas las asignaturas, no dejando sino latinidad de mayores, filosofía y físico-matemáticas. En realidad la enseñanza general estuvo en manos de las corporaciones religiosas, pero como éstas ponían el retrato de Rosas en los altares, puede inferirse de ahí que tal enseñanza, ya pésima de por sí, agravaba su daño con semejantes ejemplos. Los jesuitas, expulsados de la Colonia española, volvieron a Buenos Aires en 1835, con la aquiescencia del tirano, pero el colegio, abierto en su antigua residencia de San Ignacio, fue disuelto en 1841 por la Mazorca.

Tal era el cuadro de la enseñanza argentina antes de Caseros. La historia moderna no se enseñaba: la antigua iba deplorablemente implícita en el curso de latitud, de marcado carácter gramatical y retórico, o en el de filosofía, también viciado en sus raíces por el espíritu teológico que le daba su pauta y le marcaba su fin. A pesar de la independencia y la democracia triunfantes, la escuela congregacional malogró las ideas modernas como la Restauración las malograba a la sazón en Europa, mientras el caudillaje municipal ahogó todo propósito cívico. Sin ninguna influencia las Universidades de Córdoba y Buenos Aires, que existían sólo de nombre; efímera y accidentada la vida de los Colegios; confiada al convento de barrio la enseñanza primaria y a una que otra escuela de las fundadas por Belgrano o atendidas por dómines lugareños: se puede afirmar que al caer la tiranía, todo quedaba por hacerse en materia de educación.

3. EL ARRASAMIENTO DE LA BARBARIE Y LA TIRANÍA: SUS INCONVENIENTES Y VENTAJAS

Todo quedaba por hacerse...

Ese fue nuestro bien.

Esa fue nuestra desventaja.

Ese fue nuestro bien, porque sobre el suelo raso que nos dejó la barbarie, construimos cuanto nuestro designio imaginó, sin que la rutina de las escuelas viejas trabase el libre planeamiento de las nuevas escuelas. Esa fue nuestra

8. Véase la obra de los señores Bidau y Piñero, historiadores de la Univeridad de Buenos Aires.

9. Véase los *Antecedentes* publicados por el Ministerio (*op. cit.*, p. 23 y otros).

desventaja, porque desde entonces nuestra educación cayó en el formulismo oficial, y no teniendo tradiciones, ahogaron en su seno toda vida espontánea, los trasplantes cosmopolitas y las maquinaciones burocráticas.

La organización nacional tomó desapercibida para su obra a la generación de 1850. Había en ella esclarecidos legisladores, pero la educación requería otras aptitudes muy distintas. Por otra parte el problema constitucional, previo en su urgencia, absorbía las capacidades más eminentes. Después de la constitución, más de diez años pasaron hasta que la cuestión escolar se planteara en toda su magnitud; y ante ella hubo que recurrir a la inteligencia de M. Amadeo Jacques, un extranjero. No tuviese a la mano, en documentos oficiales la prueba de la acción personalísima de ese alto y y privilegiado espíritu, y sería fácil reconocerla, por su filiación francesa, en la simetría del plan, en el humanismo de los programas, en la preponderancia que, por lógica gravitación de sus ideas, dio a lo francés, y por la claridad de las razones en que fundó su proyecto. El gobierno del general Mitre había designado una comisión compuesta de los señores Juan Thompson, Amadeo Jacques, José Benjamín Gorostiaga, Alberto Larroque y Juan María Gutiérrez para que proyectasen la organización general de la Instrucción pública. Thompson partió a Montevideo; Jacques falleció poco antes de que la Comisión terminara su trabajo; de suerte que tan sólo tres miembros firmaron el dictamen, pero éstos elaboraron su dictamen con las ideas de la Memoria parcial presentada a la Comisión por Jacques, cuyo fallecimiento lamentaban, diciendo: «Como lo notará V.E. gran parte de las ideas consignadas en aquella memoria predominan en el todo en los pormenores del presente trabajo». La importancia de ese proyecto consiste en que sistematizó, de acuerdo con nuestro régimen político, las ideas que podía tener sobre educación un francés contemporáneo de Michelet, republicano del '48, ex catedrático de la Escuela Normal Superior, redactor de la *Liberté de Pensée,* y proscripto de Napoleón III por los mismos crímenes que Victor Hugo.

Antes de esa Memoria habíanse realizado algunos progresos parciales en la educación, incluyéndose la Historia en los planes de la enseñanza general. Las provincias empezaban a fomentar la escuela común, desde que ya, por precepto constitucional, era condición de sus autonomías. La nación fomentaríalas igualmente, bien que faltasen maestros. Colegios secundarios modernos, habíanse fundado también: así el internado del Uruguay bajo la presidencia de Urquiza y el colegio Nacional de la Capital, bajo la de Mitre, y cuyo primer Rector fue el mismo Jacques. En 1854 habíase nacionalizado la Universidad de Córdoba y organizado su enseñanza preparatoria en el Colegio de Monserrat.

El plan de 1865 no llegó a realizarse siquiera. Arrastrada la presidencia del general Mitre a la guerra del Paraguay, su espíritu se vio fatalmente sustraído a muchos problemas internos. Pero el mérito de ese plan consistió en establecer los caracteres de las enseñanzas primaria, secundaria y universitaria; en fundar la necesidad de instruir el personal docente para cada una de ellas y proveer los medios necesarios; en proyectar los colegios nacionales, las escuelas normales, los institutos especiales, algunos de estos obedeciendo a las necesidades de cada región; en dar los primeros programas argentinos que procuraban conciliar las tradiciones escolásticas, las necesidades nacionales y el nuevo concepto del hombre, la sociedad y el gobierno. Jacques, en una palabra, fijó muchas ideas oscuras,

coordinó muchas ideas dispersas; y si su plan estaba lejos de ser perfecto, su trabajo de síntesis y claridad, además de ser un esfuerzo valioso, fue la condición y el punto de partida de ulteriores progresos.

Yo no podría detenerme, sin salir de mi tema a señalar las calidades y defectos del plan. Si con alguna detención lo menciono es porque fue la inauguración del tercer período de nuestra evolución educacional, el último de los tres períodos que señalé al comienzo de este capítulo: la colonia, la anarquía y la organización, en el cual, medio siglo más tarde, nos encontramos aún.

Tuvo defectos ese plan de Jacques. Túvolos principalmente, desde el punto de vista argentino en que yo coloco esta cuestión. Su plan degeneró en la práctica, sobre todo, por la falta de profesores competentes y de material didáctico. Las Reformas que le siguieron, redujéronse a modificaciones de horarios y, en punto a la enseñanza de la historia, los programas cambiaron según el índice de los textos preferidos; así, por ejemplo, en las asignaturas de los colegios nacionales, se hicieron reformas, en 1870 y 1874, sobre el plan originario de 1863, en la siguiente forma:

Horario semanal de:	1863	1870	1874
Latín	18 hs. 45’	11 hs.	8 hs.
Idiomas extranjeros	25 hs.	32 hs.	30 hs.
Castellano y su literatura	11 hs.	11 hs.	11 hs.
Matemáticas	36 hs.	26 hs.	30 hs.
Geografía e historia	14 hs.	11 hs.	15 hs.
Ciencias Naturales	20 hs.	15 hs.	18 hs.
Filosofía	7 hs.	6 hs.	6 hs.
Dibujo	5 hs.	10 hs.	10 hs.
Música	0 hs.	6 hs.	0 hs.
Instrucción Cívica e Historia argentina	2 hs.	4 hs.	4 hs.

Como se ve, eran simples reformas externas, tanto más deleznables, cuando a veces el aumento o diminución de horas, obedeció a la necesidad de dar tiempo a ciertas materias adventicias que se incluían o suprimían a capricho del último reformador. La renovación sustancial, en el espíritu de las asignaturas y en el material de enseñanza, continuamos esperándola, y el día que ella se haga, por el concurso de todos y de acuerdo con las necesidades nacionales, habremos entrado en el cuarto período de nuestra evolución educacional.

La trascendencia de las ideas de Jacques consistió en que ellas dieran a la historia el lugar preeminente que le correspondía en los programas secundarios. Tal vez pecó más bien por exceso de enciclopedismo; pues vio las civilizaciones como lo habría hecho para un colegio europeo. Pero erigida en cátedra aparte, más las otras que daba al castellano, la geografía y la instrucción cívica, realizábamos con ello un gran paso, librándonos de las controversias que años después aún veríamos verificarse en Francia o los Estados Unidos. El tiempo que destinaba al latín, justificábase por el sólido clasicismo que era la base de su cultura, por el origen de nuestra lengua y por las tradiciones de nuestra educación española. Si se prescinde de cambios subalternos, tales como incluir unas veces la historia de Oriente en

primero o en segundo año, dos cambios radicales han concluido de definir, a través de las ulteriores reformas, el verdadero carácter de nuestra enseñanza histórica: la supresión del latín, que era el complemento de la historia antigua y le daba además su entonación clásica; la supresión de la historia sagrada, que figuraba en los Colegios Nacionales de 1867 y de 1874, y cuya desaparición acentuó para siempre el carácter laico de nuestra enseñanza oficial.

Hubo en la *Memoria* de Jacques ideas que revelaban su profunda comprensión pedagógica y política de estas asignaturas. Hablando del carácter que ha de tener el Colegio medio, decíanos él, europeo: «No imitemos a Europa en sus desaciertos mismos, y aun cuando acierta, cuidemos de que las circunstancias en medio de las cuales nosotros vivimos son diferentes y requieren distintas medidas». Así nos recomendaba «el estudio profundo de la lengua y de la literatura patria, y todos los ejercicios propios para purificar el uso de ellas». Pero fue en la enseñanza misma de la historia y la geografía donde él reveló sus dotes de educador, acompañando al programa una lista de los mapas y libros que podían adquirirse para hacer más objetiva la enseñanza, y adoptando, no el método cronológico, sino el lógico o regresivo para facilitar en el niño de América la difícil formación de su sentido histórico.[10] Él indicó, ya entonces, los libros de Barros Arana y de Domínguez; las lecturas complementarias de Washington Yrving y el *Cristóbal Colón* de Lamartine; y si aconsejó los textos de Duruy, fue porque no disponíamos de otros mejores, y los aconsejó en la lengua original, para que sirviesen a la enseñanza del francés. Es bien sabido que el Atlas no se renovó; que las lecturas históricas dejaron de hacerse; y que los textos traducidos vinieron a suprimir esfuerzos, a desligar asignaturas y a mecanizar la enseñanza en el estéril ejercicio de que hoy buscamos redimirla. Se ve por su Memoria que Jacques tentó la fórmula de un método lógico y de un programa nacionalista. «Así por ejemplo –decía–, se han dispuesto las diferentes partes de la Historia en un orden cronológico retrógrado o ascendente. Se ha pensado que era más fácil despertar la curiosidad y fijar la atención de los principiantes sobre los hechos casi contemporáneos –cuyos monumentos existen alrededor de ellos, y de los que sus padres o al menos sus abuelos podrían decir como Eneas: *¡Et quorum pars magna fuit!*–, que lanzarlos de golpe y sin preparación en aquellas épocas bíblicas y en medio de esas antiguas generaciones en que todo es tan extraño para nosotros, los hombres y las cosas, los idiomas y los lugares; que sería lindo e interesante para ellos, después de haber acompañado a Colón en sus dramáticas peregrinaciones sobre los océanos desconocidos, en busca de imperios futuros, seguir en el mapa de esta América el movimiento de los descubrimientos y la Conquista, el progreso de la Colonización, hasta los hechos memorables de la guerra de la Independencia, cuyos héroes, cuyas fechas, cuyos parajes, se leen inscriptos en la esquina de cada calle y resuenan a sus oídos en los días de fiesta clásica; que de ahí pasaran a la Historia de Fernando e Isabel y *a la Historia de España que debe ser aquí el centro y como el eje de la historia moderna,* la transición era fácil y natural; que la historia de los Romanos, esos antepasados directos de los españoles, vendría bien en el momento que el estudio del latín hubiera familiarizado a los niños

10. V. Memoria en la página 839 de los *Antecedentes* (*op. cit.*). Se recordará que el prof. Ferrero, en la encuesta del capítulo anterior se inclina también en favor del orden lógico o regresivo.

con el idioma, las costumbres, los modos de actuar, de pensar y de decir de aquellas épocas remotas; y que en fin y en general, es más claro remontar del presente y lo conocido a lo desconocido y al pasado, de los efectos a sus causas, que proceder inversamente.»

Este orden regresivo puede ser contestado. Por mi parte le encuentro más inconvenientes que ventajas. Dijérase además que la imaginación juvenil pide el relato progresivo. Pero yo confieso que cuando leía la *Memoria* –siguiendo el pensamiento del sabio entre la deplorable sintáxis y el mal castellano que el proscripto de Napoleón III no poseía muy bien–, sentí una verdadera emoción al encontrar este juicio que por ser de francés tan esclarecido, bastaría para justificar una de las principales proposiciones de mi Informe: *«...la Historia de España que debe ser aquí el centro y como el eje de la historia moderna...»*. Es lo que siempre nos correspondió, por la lógica de la historia y por la persistencia de nuestra nacionalidad. La pereza mental y la rutina, traqueando cincuenta años por el camino fácil de los manuales extranjeros, resistirán, sin duda tal pensamiento de patriotismo y de verdad; pero al autor de este Informe, réstale al menos la satisfacción de que también lo acompaña en su razonado hispanismo el pensador francés que organizara nuestra enseñanza.

4. DESPUÉS DE 1865 COMIENZAN LAS REFORMAS INCONSULTAS Y EL CONSTANTE ENSAYISMO

Después de 1865, la acción de nuestros gobiernos tendió a organizar la educación, dividiéndola en grados; a legislarla profusamente; y a combatir con ahínco la ignorancia. Creíase que el analfabetismo es la causa del delito y la anarquía, siéndolo en realidad la falta de disciplinas morales, o la semicultura de los dirigentes. Con sólo fundar escuelas tras escuelas, salíamos sin duda de la barbarie, pero no entrábamos por eso en la civilización. Necesitábamos educar más que instruir, y educar para la vida argentina. Al olvidar esos dos objetos, fuimos a dar al enciclopedismo, que, al realizarse, comportó para estudiantes y maestros, fatiga prematura, desarraigo cosmopolita, pedantería vanidosa y falta de sinceridad. La reforma de 1876 fue desastrosa en este sentido. El decreto del presidente Avellaneda y del ministro Leguizamón fundábala en la necesidad de dar graduación lógica a ciertas enseñanzas, y sin duda obedeció a este falaz propósito el deplorable plan de Historia. Dividíase el Colegio Nacional en 6 años y cada año en dos términos, o sea *doce* por todo, de los cuales tan sólo destinábanse *dos* a la historia argentina. *(sic)* Pero teníamos en el primer término historia sagrada; historia antigua en el 2º; historia y geografía de América en el 3º y 4º; historia griega en el 5º; romana en el 6º; medieval en el 7º; moderna en el 8º; revista general de la historia en el 9º y 10º y en los dos últimos la historia del propio país. Agréguese a ésto que el alumno venía de una escuela primaria en formación o de la vieja escuela confesional, de cuyas deficiencias quejábanse diariamente los Rectores. Agréguese aún que esos pobres alumnos debían estudiar fuera de las asignaturas usuales, trigonometría rectilínea y esférica, topografía, teneduría de libros, latín, lavado de planos, economía política, cosmografía, higiene –¡todo!–, y que, para consumar la fatiga, el decreto elevaba a *una hora* la duración de las clases. El plan de las escuelas normales no fue mejor ela-

borado; y ese diletantismo científico en los colegios nacionales, era menos explicable en un gobierno que iniciaba, paralelamente, la fundación de institutos especiales para enseñar minería y agronomía.

Con eso y la inestabilidad de los planes y un profesorado de afición, la enseñanza fue perdiendo todo vigor, languideciendo el espíritu bajo la engañosa hojarasca de las nuevas reformas inspiradas en la más reciente lectura de pedagogo francés, o alemán para más prestigioso decoro. Lo que nos faltó siempre fue el pensar por cuenta propia, elaborando en sustancia argentina. Y pocos años más tarde, cuando empezara nuestro enriquecimiento y la invasión cosmopolita, se vería que en las nuevas generaciones el espíritu nacional no retoñaba con la fuerza de antaño, que nuestra política perdía su romanticismo, nuestros negocios la honestidad, nuestra vida privada todo desinterés. Al comenzar la primera presidencia del general Roca, su ministro Pizarro diría: «Hemos comenzado por donde debiéramos concluir, y la instrucción pública encerrada en estrechos límites, y sin el carácter verdaderamente popular que le asignan nuestras instituciones democráticas, marcha de esta suerte al acaso, sin orden, método, ni sistema, sin unidad *y sin propósitos*».[11] Años más tarde, el inspector general don Víctor M. Molina, decía al ministro Wilde, hablando en nombre de una Comisión de Reformas: «Como V.E. se impondrá por las actas, todos los miembros de la Comisión se pronunciaron unánimes por la inclusión de la *historia patria* en el plan de maestros primarios. *Es evidente la conveniencia de que la enseñanza revista carácter nacional;* nuestro país posee ya dentro de sí un gran número de extranjeros que tratan de perpetuar sus tradiciones y hasta su credo político entre sus hijos, con peligro para nuestras instituciones y para el elemento nativo que perdería poco a poco su espíritu de nacionalidad y viviría en un medio cosmopolita, olvidando lo que corresponde a su suelo y a su agrupación política. La Nación tiene el derecho y el deber de conservarse por el amor de sus hijos y de preservar sus instituciones de las degeneraciones que las corrientes inmigratorias podrían imponerle. Es en nombre de ese derecho y de ese deber que la Comisión ha creído indispensable introducir la historia y la geografía argentinas y la instrucción cívica, porque la escuela es la refundición pacífica de las diversas creencias y tradiciones políticas en un solo crisol».[12]

Durante la presidencia siguiente, el ministro don Filemón Posse proclamaba de nuevo esa aspiración en su Memoria de 1888: «La Organización de la Instrucción pública emprendida por el gobierno, ha sido inspirada por tres propósitos fundamentales: establecer los progresos de la ciencia educativa; limitar prudentemente los ramos de estudios y la extensión de los programas; *imprimir carácter nacional a la enseñanza*». Y este ideal se hacía más explícito en su párrafo siguiente: «Sé que la Ciencia no tiene patria y que sus leyes son universales, pero sin considerar el desarrollo o aplicación local que pueden tener hasta las mismas ciencias, hay ramos de estudios propios a cada pueblo, *su lengua, su territorio, su historia, sus instituciones;* y es necesario que todo ciudadano cultive con prefe-

11. *Antecedentes* (*op. cit*., p. 246).

12. *Antecedentes* (*op. cit*., p. 289).

rencia estos conocimientos para que no sea un forastero en su propia tierra. Esos estudios tienden además a despertar el celoso anhelo por la prosperidad de la patria, el austero respeto por sus leyes, el entusiasta amor por sus tradiciones».[13] Ante semejantes palabras debemos creer que nuestros estadistas vislumbraban la necesidad de una educación argentina, si hacían algo más que repetir la rapsodia europea con la cual pedagogos del viejo mundo reclamaban, cada uno para su patria, una educación nacional. Sospecho que el ministro de Juárez comprendía mejor que sus antecesores el sentido de tales palabras, pues los planes de 1888 se caracterizaron por una entonación nacional más definida. Las Escuelas Normales –divididas en tres años para los maestros y dos más para los profesores–[14] comprendían, fuera de los estudios complementarios de geografía, castellano, instrucción cívica, etc.: Historia Argentina en los dos primeros años y en el otro, nociones de historia general. Al decir Historia Argentina significábase también la parte de Americana que se le relaciona; y al dividir el curso en las Invasiones Inglesas, fijándolas como término del primer año y comienzo del segundo, acusábase una comprensión exacta de nuestra historia. En los colegios nacionales predominaba el mismo espíritu, y los planes se dividían así: Argentina, desde el descubrimiento hasta las Invasiones inglesas; 2º, desde las Invasiones hasta el presente; 5º, Americana, y especialmente Argentina hasta la Revolución; 6º contemporánea, y especialmente Argentina. Estudiaríase en 3º y 4º, antigua, medieval y moderna. Agréguese a aquello el Idioma Nacional distribuido en cuatro años; la Geografía inspirada en el mismo propósito nacional; la economía política, instrucción cívica y moral que se enseñarían en sexto año, y se verá que los planes de Posse más bien se desequilibraron en favor del nacionalismo. No estoy de acuerdo ni con su extensión ni con su distribución. Los señalo tan sólo por su valor sintomático. Nuestros gobernantes venían, sin duda, de mucho tiempo atrás, viendo la necesidad de una enseñanza argentina; y cuando quisieron realizarla, olvidaron que no bastaba para ello la promulgación burocrática, y que sin coordinar los programas, sin renovar los textos, sin elaborar un material didáctico propio, sin comunicar a los profesores el nuevo pensamiento, cambios legislativos eran inocuos, pues la enseñanza seguiría, como siguió, traqueando siempre sus rutinarios carriles.

Así llegó la crisis de 1890. La rebelión del Parque fue tan sólo el estallido violento de una crisis moral que había minado toda la sociedad argentina. Por eso iban entre los vengadores algunos cómplices de la víspera. Y Pellegrini, llamado a reconstituir el país sobre sus escombros, comprendió que la crisis económica y la caída de la presidencia eran dos accidentes dramáticos de nuestra historia, pero que sus causas eran intrahistóricas: las habían lentamente preparado nuestra escuela sin preocupaciones morales, nuestra educación sin fines patrióticos. Todos estuvieron de acuerdo en que aquello era el desastre de nuestro enciclopedismo pedagógico, de nuestro colegio sin arraigo en su propia sociedad. Algunos llegaron a comparar nuestra situación con la de Ale-

13. *Antecedentes* (*op. cit*., pp. 345 y 347).

14. El autor no está de acuerdo con esta división. En todo caso, los cuatro y dos años que han prevalecido después son promedio más justo.

mania después de Jena o con la de Francia después de Sedán, y, como en uno y otro caso se buscó su remedio en la educación. Pellegrini nombró entonces dos comisiones de ciudadanos que estudiaran el mal y sus remedios en nuestro sistema escolar. Tan sólo una de estas comisiones se expidió;[15] pero tanto ella como el ministro Carballido, plantearon la cuestión en el eterno círculo vicioso de la enseñanza clásica o moderna, denunciando a las claras que hablaban por ellos los libros de las disputas europeas, y que una vez más se había cerrado los ojos a la realidad nacional. Todos veían las causas del desastre; todos insinuaban sus anhelos de educación patriótica; pero tanteando las tinieblas, nadie hallaba el camino; y el país quedó discutiendo si debía dejarse o suprimirse el latín, hasta que olvidó la terrible lección del desastre...

La comisión encargada de proyectar la correlación de los estudios y el plan de los colegios, hizo consistir su reforma en la supresión del latín, la topografía, la higiene y la economía política, fundándose en que «el sol ya no se para a ver el resultado de las batallas», y en que «¡los pueblos van de prisa y es necesario dar una educación utilitaria!». Para ser lógico pudo haber completado la supresión de un idioma muerto, que sirve al menos para llegar a lo que se ha salvado de antiguas civilizaciones, suprimiendo la historia de esos pueblos que sólo sobreviven en su arte y su literatura. La comisión suprimió, sin embargo, un año de historia argentina; (*sic*) y explicó así su reforma: «La Historia Argentina queda reducida a un solo año porque con él se completan los elementos que se ha adquirido en la enseñanza primaria».[16] La Comisión esperaba que en el curso de historia general se relacionarían los sucesos con la historia patria; pero esto nunca sucedió, ni sucederá mientras el libro hecho para escuelas extranjeras siga desvirtuando nuestra educación, y no lo sustituyamos por textos elaborados de acuerdo con nuestras propias necesidades.

La Reforma de 1891 mantuvo el latín en contra de lo dictaminado por la Comisión. El Ministro envió su plan a los Rectores acompañándolo de una nota en que abundan disquisiciones sociológicas sobre el desastre moral que a la sazón apesadumbraba a todos los argentinos. El Ministro señaló la influencia del cosmopolitismo en nuestro problema moral y pedagógico; pero, desgraciadamente se concretara sólo a señalarlo. Tan violenta ha sido la avenida inmigratoria –decía– que podría llegar a absorber nuestros elementos étnicos. Están sufriendo una alteración profunda todos los elementos nacionales; lenguas, instituciones prácticas, gustos e ideas tradicionales. A impulsos de ese progreso *spenceriano*[17] que es realmente el triunfo de la heterogeneidad, debemos temer que las preocupaciones materiales desalojen gradualmente del alma argentina las puras aspiraciones sin cuyo imperio toda prosperidad nacional se edifica sobre la arena. Ante el eclipse de todo

15. Constituían esas comisiones los señores Amancio Alcorta, Benjamín Zorrilla, Adolfo Orma, Félix Martín Herrera, Antonio Bermejo, Carlos Echagüe, Pedro Arata, Nicolás de Vedia, Agustín Pressinger, Lucio V. López, Manuel Obarrio, Antonio Malaver, Bonifacio Lastra, Luis Silveyra, Valentín Valbín y otros. La Comisión no fallaba por su número...

16. *Antecedentes* (*op. cit*., p. 921).

17. El adjetivo va por cuenta del redactor ministerial. En todo caso si el progreso de la teoría spenceriana implica el paso de lo homogéneo a lo heterogéneo, es a lo heterogéneo organizado. Nosotros hemos pasado de lo homogéneo a lo caótico, que no es progreso sino regresión.

ideal, sería para alarmarnos por el olvido de nuestras tradiciones: *correría peligro la misma nacionalidad*. Es tiempo de reaccionar contra esa tendencia funesta, y si esta no fuera esa hora, sería porque habría pasado ya. Y es, sin embargo, esta hora suprema la que algunos eligen para ensalzar la educación utilitaria que nos ha traído donde estamos, y atacar la cultura clásica, que por sí sola constituye una escuela de patriotismo y de nobleza moral».[18] Los razonamientos del señor Carballido eran todos exactos, según se ve; pero me sorprende que al atacar el cosmopolitismo y defender las tradiciones argentinas, plantee la cuestión sobre las humanidades clásicas y el latín, en lugar de hacerlo sobre las humanidades modernas y la historia. Es que él era también una víctima del enciclopedismo internacional, ¡sin raíz de instinto aborigen! Y sobre todo, la controversia resultó tan estéril, que al año siguiente, bajo la misma presidencia de Pellegrini, Balestra, su sucesor, abogaría por la instrucción utilitaria, integral y moderna; bandera que años más tarde, Magnasco enarbolaría con su homérico brazo, para caer, por fin en el Ministerio Fernández, bajo una nueva restauración del latinista, como las anteriores, malograda y efímera.

5. LOS PLANES EN VIGENCIA

Los planes hoy vigentes en los Colegios Nacionales y Escuelas Normales, son los de 1895, que elaboró González. Un decreto de 1906 los modificó parcialmente reduciendo de seis a cinco años la duración de los estudios secundarios. Otro decreto, de 1907, introdujo en ellos una nueva reforma, transponiendo el orden de las asignaturas científicas. El decreto del Ministro González iba precedido de extensos considerandos que explicaban el espíritu de sus planes, y dejaba el desarrollo de los programas a cargo de los profesores.

Sus ideas sobre la enseñanza de la Historia y demás asignaturas afines acordábanse con las teorías más razonables, y en este punto los planes de 1905 no fueron afectados por las modificaciones ulteriores.[19] «El Poder Ejecutivo –decía el decreto– se halla apercibido de la escasa importancia que se presta desde hace algún tiempo a la enseñanza de las materias que más directa relación tienen y más influencia ejercen en la formación del carácter nacional, como la Historia Argentina y la Geografía, ya sea porque se les señala escaso tiempo en el plan de estudios, ya porque no se emplean en las cátedras los métodos más adecuados. La Historia, es cierto, como se ha dicho muchas veces, ya no puede seguir siendo una monótona y desunida enumeración o relato de batallas y sucesos políticos o sociales más o menos intrincados o de dudosa veracidad, porque en tal sentido es antipedagógica y estéril para los fines educadores de la asignatura; para la juventud de los colegios nacionales como de las escuelas normales, la Historia debe ser en primer término una constante lección de moral humana y cívica y una clase

18. *Antecedentes* (*op. cit*., p. 383 y ss.).

19. V. «Planos y Programas de estudios secundarios y normales», Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (edición Lajouane). El primer considerando del decreto dice: «En presencia de la situación actual de los estudios secundarios y normales, que se rigen simultáneamente por tres planes distintos, el de 1900, el de 1902 y el de 1903, lo que origina confusión, diversidad, incongruencia, etc.». Esa cabeza de decreto es la mejor prueba de nuestra estabilidad escolar...

viviente[20] de aplicación a los principios permanentes de justicia, ejercitando el criterio de la clase en cuestiones, conflictos y caracteres que más tarde verán reproducidos en la vida real; en segundo término debe ser una disciplina científica por su combinación con las leyes generales que rigen las sociedades humanas en sus orígenes, crecimiento, emigraciones, luchas internas y externas, y formación institucional, considerados en todo tiempo en relación íntima con las situaciones y las influencias geográficas, las cuales, aparte de su profundo interés intrínseco, tienen un gran poder instructivo y modelador del juicio sobre las leyes históricas. El actual lugar y el tiempo dedicado a la Historia Nacional no son suficientes para una mediana penetración de su espíritu y sus leyes, de manera que el alumno se los asimile y reciba toda la intensidad de su impresión sobre su carácter y para que pueda tener un concepto personal y propio sobre las correlaciones de la cultura colectiva del núcleo social a que pertenece. Distribuida a partir del primer año para seguir su desarrollo en el sentido más didáctico, que es el que va de lo conocido a lo desconocido, de lo inmediato a lo remoto, y correlacionada con la geografía y en menor intimidad con las materias científicas y literarias, su estudio resulta más intenso e ilustrativo, y, además, permite que el crecido número de jóvenes que después del tercer año abandonan las aulas lleven un conocimiento completo de la Historia y la Geografía de su país, al que tendrán que limitar sus esfuerzos, ya que la falta de estudios superiores les impedirá extenderse más allá o a esferas distintas de la humana actividad. Comprendida así la Historia y auxiliada constantemente por la cartografía correlativa, los fines nacionales más estrictos de la segunda enseñanza, se realizan a su debido tiempo, según las edades en que los alumnos salen de los Colegios para ir al trabajo; la Historia antigua, la romana, griega, medieval y moderna, colocadas en los últimos años completan el ciclo y siguen paralelamente el desarrollo de la Geografía y Literatura de los pueblos y razas que constituyen la civilización, objeto filial de toda enseñanza pública. Pero la Geografía, a su vez, no podrá ser por mucho tiempo una inútil y fastidiosa repetición de nombres de pueblos, regiones, accidentes, posiciones y productos, sino una combinación animada de leyes físicas y sociales capaces de ilustrar al niño sobre las causas de los hechos relatados por la Historia o de los caracteres revelados por la Literatura, y el curso general de geografía física general, después de recorrida la descriptiva de todo el mundo, desarrollado con sujeción al programa oficial que se indica, vendrá a dar al joven que concluye sus años secundarios, una idea de conjunto, específica y completa de la vida física de la tierra, como el medio natural en que la humanidad y su Civilización han nacido y se han desarrollado».[21]

20. En el primer capítulo de este Informe he fijado yo la orientación que debe darse a la enseñanza histórica. La verdad histórica suele frecuentemente estar en contra de nuestros principios de justicia, de ahí que el sabio profesor Monod decíame en París: «La lección de historia no es la moral; es el laboratorio de la moral». Decir admirable.

21. Estos considerandos debieron ser comunicados al personal docente. Habrían explicado el pensamiento oficial. Habrían sido lo que esas *Instrucciones* de que los Gobiernos de Francia, Inglaterra, Italia, etc., acompañan sus programas. Debemos procurar que nuestra vida educacional deje, en lo posible, de ser simple legislación. Algunas de nuestras reformas se han hecho *manu militari*, a mera fuerza de ley, por decretos que constaban tan sólo de articulado dispositivo.

Tales considerandos, inspirados en una exacta comprensión de la Historia y de las Humanidades modernas, definían también la reforma en su orientación nacional. Era, por otra parte, el voto que la última conferencia pedagógica formulara al decir en su conclusión quinta, que «la enseñanza debe ser *patriótica*, para que pueda propender a la formación y conservación del sentimiento solidario y del carácter nacional, como una imperiosa equivalencia de nuestra heterogeneidad social», conclusión mencionada por el mismo decreto. Y para que no se creyese que al hablar de *educación nacional* se quería reducirla «a un indigenato restringido y estrecho», el ministro González apuntó que ahí estaba el resto de la enseñanza literaria, científica y artística, para darnos el sentido de la vida universal y de la solidaridad humana.

Mientras tales ideas se abren camino en el espíritu de los dirigentes, el concepto de una nueva pedagogía de la Historia devélase a la mente de algunos profesores estudiosos. Autodidactas como casi todos los argentinos, han descubierto los nuevos métodos en los libros, y han procurado a veces llevarlos a la realidad. No se me escapa que esta renovación de criterios es principal y casi exclusivamente metropolitana, que muchos catedráticos noveles se abandonan a la incuria del ocioso relato, o muchos viejos catedráticos duermen en su rutina medieval. Por eso se hace necesario llevar estas cuestiones a la controversia pública, para que el nuevo espíritu se expanda y llegue hasta las aldeas soñolientas. No se me escapa, tampoco, que muchas inteligencias mal informadas adoptan la nueva pedagogía en toda su latitud, sin ponderarla de acuerdo con el medio y adaptarla a cada grado de la cultura. Con tales reparos, las tentativas individuales que se han producido son aún más dignas de elogio.[22] Pero esta es la oportunidad de decir que los esfuerzos ya realizados por ciertos catedráticos de Historia, serán estériles mientras los profesores de asignaturas afines no colaboren hacia un fin común; mientras los programas de humanidades no se sistematicen en un propósito de educación nacional; mientras no se provea el material didáctico de enseñanza histórica; mientras la traducción del deplorable texto extranjero no sea sustituida por el manual argentino.

22. Podría citar la Escuela Normal de Maestras de la Capital, que conozco por ser yo catedrático en ella, o el Colegio Nacional Oeste, por un Informe del profesor Ricardo Levene, que su Rector, el señor Derqui, ha tenido la gentileza de facilitarme. «En su mayoría, los señores profesores de Historia del Establecimiento están sinceramente poseídos de las nuevas orientaciones que han transportado esta disciplina», dice. Y luego concluye: «El sistema de monografías que viene cumpliéndose en el Colegio desde hace tres años es un factor decisivo para la cultura intensiva y también como una práctica en la información directa de las grandes obras que hacen para nosotros de verdaderas fuentes dada la imposibilidad de enseñar con otros medios la Historia oriental o europea. Pero frente a la nueva tendencia de *dar carácter eminentemente patriótico a la enseñanza –reforma de grandes virtudes cuya urgencia se hace alarmante en las propias aulas de un cosmopolitismo complejo donde se observa la verdad hecha carne en tipos de ideales distintos o sin ideales*– la enseñanza de la historia argentina y americana podrá desenvolverse en toda su intensidad, visitando museos y estimulando la investigación personal del alumno en los archivos. Así, pues, en el año escolar transcurrido (1908) la enseñanza de la Historia, con las necesarias limitaciones a todos los comienzos penosos, ha dado un gran paso hacia mejores progresos, respondiendo a los propósitos de la Rectoría, que fomentando la noble emulación y estímulos recíprocos, ha sido el factor propulsor de estas reformas en el establecimiento». El autor de este libro lamenta no conocer otros casos análogos al del Colegio Nacional Oeste, pues le habría sido grato consignar aquí los nombres de los profesores argentinos que practican esta nueva concepción de los estudios históricos.

6. MODIFICACIONES PARCIALES INTRODUCIDAS EN EL PLAN DE 1905

Los cambios introducidos en los planes de 1905 por el decreto de 1906, no modificaron el curso de historia sino en cuanto la disminución de seis años a cinco, refundió en uno solo la Historia Antigua de cuarto y la Griega, Romana y Medieval de quinto. Al salvar de sexto la Historia Moderna y Contemporánea, más la Instrucción Cívica, el nuevo ministerio acortó los estudios pero no desvirtuó el espíritu *nacional* de los planes modificados. El decreto modificado de 1905, subscripto por el señor Pinedo y el presidente Figueroa Alcorta, dejaba intacto el plan de estudios en las Escuelas Normales. El otro decreto de 25 de febrero de 1907 implicó más bien una restricción del cielo científico, pues trasladadas a los cursos superiores algunas de sus asignaturas, éstas dejaron un sobrante de horas en primero y segundo año, de las cuales dos se asignaron a la enseñanza del idioma patrio. Veamos ahora el estado actual de los planes de Historia, en las escuelas normales y colegios secundarios.

COLEGIOS NACIONALES

Primer año	
Castellano	4 hs.
Historia argentina	4 hs.
Geografía argentina	4 hs.
Segundo año	
Castellano	4 hs.
Historia argentina	4 hs.
Geografía argentina	4 hs.
Tercer año	
Castellano (Idioma y Literatura)	4 hs.
Historia de América	4 hs.
Geografía de América	4 hs.
Cuarto año	
Literatura	3 hs.
Historia (hasta la Edad Media)	3 hs.
Geografía (Asia y África)	2 hs.
Quinto año	
Literatura	3 hs.
Historia (moderna y contemporánea)	3 hs.
Geografía de Europa y Oceanía	2 hs.
Instrucción cívica	3 hs.
Filosofía	3 hs.

Incluyo en esta distribución de estudios históricos la literatura y la filosofía, porque las instrucciones de los programas sintéticos, cuyo espíritu subsiste según expresa declaración de los decretos posteriores, dan a esas dos asignaturas el carácter *histórico* que deben tener. El programa de Filosofía (6º año) indicaba: «*Ojeada histórica* sobre el desarrollo de los conocimientos filosóficos, desde los griegos hasta nuestros días». Y la nota complementaria expresaba: «La enseñanza de esta asig-

natura tiene por objeto fundamental el desarrollo del criterio, a cuyo fin el alumno debe gozar en la clase de la más completa libertad de opiniones, estando obligado el profesor a dar una enseñanza *estrictamente laica*. En las aplicaciones de la Psicología a la Política, el profesor debe comunicar nociones de Psicología colectiva basada principalmente en fenómenos de *nuestra historia*».[23] Y en el programa de Literatura, fuera del curso de historia literaria –un tanto lato quizá–, recordábase esta nota del programa anterior de tercer año: «El profesor tiene derecho a hacer ver fuera de las indicadas en estos programas, otras obras; pero siempre *de manera que vayan relacionadas con la Geografía y la Historia Nacionales* de cada curso». Los libros de lectura que se indicara no eran los más selectos; abundaban las traducciones, figuraban los libros escasos o caros, y así se explica que en la práctica de la enseñanza aquellas disposiciones hayan dejado de cumplirse. En cuanto a la instrucción Cívica y la Geografía, en sus conexiones con la Historia, no necesito insistir después de capítulos precedentes, y pláceme señalar que el ministro González realizó en sus programas una gran mejora técnica sobre las reformas anteriores. Con el mismo criterio elaboró los planes de las Escuelas Normales; dio a los estudios pedagógicos el lugar que les correspondía; y proclamó en el decreto que «la formación de un tipo moral de maestro *propio de la República,* deben preocupar al instructor sobre cualquiera otra cosa de interés más subordinado, para que su alma se modele en consonancia con las realidades de la vida, y con *los destinos diversos del país*, y sólo dé a las teorías y a las especulaciones abstractas, el valor relativo que las caracteriza».

ESCUELAS NORMALES

Primer año	
Historia (Antigua, Griega y Romana)	3 hs.
Geografía (Asia y África)	3 hs.
Castellano	4 hs.
Segundo año	
Historia (medieval y moderna)	3 hs.
Geografía (Europa y Oceanía)	2 hs.
Castellano	3 hs.
Tercer año	
Historia (contemporánea y argentina)	3 hs.
Geografía (argentina y americana)	3 hs.
Castellano	3 hs.
Cuarto año	
Historia (argentina y americana)	2 hs.
Literatura	2 hs.
Instrucción moral y cívica	3 hs.

23. Planes y Programas, *op. cit.,* p. 63.

PROFESORADO

Primer año	
Historia de la Civilización	3 hs.
Literatura	3 hs.
Segundo año	
Geografía física general	2 hs.
Literatura	3 hs.

Una nota dice que, «tratándose de alumnos maestros, deben predominar en su enseñanza aquellos elementos de aplicación inmediata en la escuela primaria», así «para Historia, la nacional»; «para Geografía, la general de la República»; y que en cuarto año la literatura será solamente un curso complementario de los tres anteriores de Castellano. La teoría es excelente; pero su mecanismo falla por contradicción. En todo el curso no hay un solo año expresamente dedicado a la historia argentina, única que los maestros enseñarán. El del tercero es «Contemporánea europea y argentina», y es bien sabido que la primera, por su importancia y su extensión, suele en la práctica absorber a esta última. El de cuarto es «argentina y americana», con el peligro lógico de dejar al país, por falta de tiempo, en la nebulosa del Coloniaje o en la confusión embrionaria de la Independencia. Se dirá que la de Instrucción Cívica satisface mi exigencia; pero no: como este curso es paralelo al de Historia Americana, el profesor no puede vitalizar sus preceptos con antecedentes históricos que los alumnos no conocen aún; y como la cátedra de Instrucción Cívica es a la vez de Moral, ésta suele tentar la preferencia de los profesores, atascándose los alumnos con las baratijas pseudofisiológicas del positivismo, o abismándose, maestro y alumnos, en la cima celeste de la metafísica.

Por su parte el programa del Profesorado carece de toda ponderación nacional. Ese curso, de «Historia de la Civilización», que por transposición ilógica precede al de Geografía General es tan vasto, que excluye todo regionalismo. Por otra parte, el nuestro palidecería allí hasta borrarse en absoluto ante los poemas teogónicos de los hindúes, el monoteísmo cristiano de los hebreos, el arte resplandeciente de los griegos, la sabia legislación de los romanos, la cultura científica de los árabes, el libre examen de los alemanes, el Renacimiento de los italianos, los viajes de los portugueses, las proezas de los españoles, las conquistas políticas de los anglosajones, o ese brioso humanismo de Francia; en una palabra, ante la labor secular de pueblos que han creado el patrimonio de la civilización. Ese curso es excelente en su vastedad, porque en él se coordinaría la labor fragmentaria de las razas en una síntesis trascendental; pero hay peligro en que el alumno llegue a él sin conciencia sólida del grupo humano a que pertenece, y en el cual deberá colaborar a fin de que ese patrimonio de la civilización perdure en la obra de los pueblos nuevos.

A pesar de estas críticas, debo decir que los planes en vigencia son el paso más decisivo que hasta ahora hayamos dado en el sentido de organizar nuestros programas en coordinación sistemática. Su técnica no puede merecer sino críticas de detalle. Su propósito general y su distribución por otra parte, abren el

camino a la solución patriótica que este Informe preconiza. Los cinco años para el Colegio secundario y los cuatro para la Escuela Normal, discutibles como todas las cosas humanas, resuelven esta vieja cuestión en su discreto promedio, que evita al par los tres años normales de los planes antiguos, período asaz breve para una buena preparación profesional, y los seis años preparatorios, excelentes porque no hay labor de exceso para el estudio, pero que siempre generaron anarquizantes resistencias por parte de los colegios y los hogares.[24] En todo caso, lo que fallara del Colegio Nacional a causa de este corte por la cima, podría compensarse en la escuela primaria, realizando una estricta correlación que resultara solidez por la base. Otra faz del problema que este plan simplifica es la supresión del *latín*, lábaro de escándalo en todo colegio secundario. Si el latín subsistiese en los programas, tendríamos nuevamente en la liza a los esforzados que lo combaten, más la ruidosa falange de los alumnos, hueste de todas las supresiones, ya que suprimido engendra la reacción de sus paladines; más aparte de ser a ellos a quienes les tocaría promover la cuestión, hay en su contra poderosas razones: la estéril experiencia de antaño, y la general hostilidad que el latín despierta en la sociedad argentina. Aparte de esos motivos, el ministro González en su decreto de 1905 fundó, según se ha visto en el capítulo I, la supresión del latín, con razones de ambiente no contestadas más tarde.

Además, el latín, suprimido de la enseñanza general, quedará siempre, y aun con mayor intensidad, en el curso universitario, que debe ser para nosotros, por razones expuestas al comenzar esta obra, el sitio de los pueblos muertos y sus respectivas literaturas.

7. LA ENSEÑANZA PARTICULAR: SU OBRA INMORAL Y ANTIARGENTINA EN NUESTRO PAÍS

Junto a las escuelas oficiales han florecido, en nuestro país, con profusión sospechosa, las escuelas particulares. Acogiéronse estas últimas al precepto constitucional que las ampara, al declarar, paralelamente, la libertad de comercio y la libertad de enseñanza. En vano fue que esta libertad quedase subordinada a las leyes que reglamentarían su ejercicio, pues la ley respectiva falló por exceso de liberalismo, y en lo que tenía de generosa fue burlada cuantas veces convino a los intereses particulares.

La Constitución nacional, o sus leyes complementarias, al proclamar el derecho de los habitantes del país a ciertas libertades, dieron a la de cultos, por ejemplo, la limitación de la moral y las buenas costumbres; a la de comercio la limitación de la salubridad pública. Tratándose de la libertad de enseñar, ésta debió detenerse allí donde peligrare la estabilidad del Estado o la integridad moral de la República,

24. Un decreto reciente del actual ministerio Naón ha creado las escuelas normales rurales, o «normales primarias», como debiéramos llamarlas para evitar un vocablo que a alguno pueda parecer despectivo. Estas nuevas escuelas establecen un plan de estudios de dos años solamente, a fin de preparar el maestro de campaña. Con esta medida, que viene a llenar un vacío en nuestro sistema escolar, consolídase el plan de cuatro años, establecido para los maestros urbanos, cortándose así en terreno práctico la cuestión puramente teórica que hasta hoy se había sostenido entre nosotros.

pues se fundaba en los mismos fines civilizadores y patrióticos que había dictado la propia Constitución. Así se promulgaron más tarde disposiciones como las que establecían un mínimum forzoso de instrucción argentina o las que prescribían la condición de ciudadanía para enseñar asignaturas como el Castellano, la Historia o la Instrucción Cívica, que dan entonación nacional a los programas.

El principio que autoriza a limitar la libertad de enseñanza, y a limitarla con fines patrióticos, ha sido, pues, oficialmente aceptado entre nosotros. Empero, embriagados por el liberalismo, de nuestro sistema constitucional, no vimos el peligro que comportaba ese derecho tratándose de la enseñanza primaria. Nuestra Constitución resultó en extremo avanzada, acaso por exceso de abstracción, y enorgullecidos de esa perfección teórica, no previmos ciertos perjuicios que su racionalismo individualista habría de traernos en la práctica, cuando se aplicase a cuestiones de educación. Convencidos de que el analfabetismo y el desierto habían sido la causa de nuestras desventuras civiles, acogimos a todos los que quisiesen combatirlos, sin comprender que ni el ferrocarril ni el silabario nos redimirían, mientras no fundáramos nuestra civilización en sólidas disciplinas morales. Varias décadas de experiencia han demostrado nuestro error, y es patriótico dar la voz de alarma cuando se puede afirmar que *la Escuela privada ha sido en nuestro país uno de sus factores activos de disolución nacional.*

Yo sé que decir lo contrario es más grato a nuestros espíritus tolerantes. Yo sé que tales afirmaciones afectan la integridad de nuestras teorías democráticas. Pero como las cuestiones políticas no han de sostenerse tan sólo en el campo de las abstracciones, veamos el resultado que esos principios han tenido en la realidad, toda vez que determinadas libertades dan un resultado en tales países, y otro distinto en países diversos. Las escuelas particulares que funcionan en la Argentina, pueden dividirse de la siguiente manera:

a) Escuelas dependientes de *congregaciones internacionales*, y cuyo personal docente suele ser, en su mayoría, formado por extranjeros, como ocurre en el Salvador, el San José, el La Salle, el Lacordaire, el Sacré Cœur, etcétera.

b) Escuelas dependientes de *colonias extranjeras*, con maestros también en su mayoría extranjeros, y algunas de ellas subvencionadas por parlamentos o monarcas de Europa, como las alemanas e italianas.

c) Escuelas sectarias, como las protestantes del señor Morris, extranjero, o las de Propagación de la Fe católica, fundadas para mover guerra a las otras con *fanatismos exóticos* en la vida cívica del país.

d) Escuelas de empresarios o sociedades particulares, generalmente subvencionadas o fundadas *con fines de granjería* y escasos medios, lo cual impide todo contralor independiente sobre sus alumnos, o las aleja de toda acción disciplinada y fecunda en favor de la nacionalidad.

e) Escuelas de propaganda acrática, cuyas condiciones pedagógicas son comúnmente deplorables por falta de recursos y de ciencia, a pesar de la superstición científica que las caracteriza, y cuyos fines en *contra de la nacionalidad,* siendo expresos, no necesitan ser demostrado.

f) Escuelas judías, dependientes de *sinagogas o sindicatos europeos,* como las denunciadas en Buenos Aires y Entre Ríos, las cuales, si no sirven a ninguna nación organizada, sirven en cambio a una Iglesia nómade y a una familia

teocrática, difícil de fundirse con nuestra familia, cristiana o laica, en homogeneidad nacional.

¿Y si tal ha sido el fruto de la libertad de enseñanza en la escuela primaria, es patriótico que sean precisamente ciudadanos argentinos los que continúen defendiéndola?

De todas las escuelas mencionadas sólo muy pocas, que una encuesta determinaría, pueden merecer consideraciones por parte del Estado. Obsérvese que se trata de escuelas primarias o de cultura general, en las cuales ha de formarse el alma del ciudadano; y, de hecho, casi todas las mencionadas son inmorales o antiargentinas. No pueden invocar principios ante la nación los que minan la salud de la nación misma. No se trata de conservatorios de música, ni de academias de pintura, ni de escuelas de arquitectura, ni de laboratorios de investigación científica: trátase de la enseñanza primaria. La ciencia y el arte son internacionales; pero hemos visto por los precedentes capítulos de mi encuesta que la escuela primaria es un instrumento político en Francia, en Alemania, en Inglaterra, en Italia, en todas las naciones de Europa, y lo es por la enseñanza del idioma y de la tradición nacionales. El Estado de una sociedad en formación no puede, sin incurrir en despreocupación temeraria, entregar ese instrumento peligroso a influencias cosmopolitas, a expansiones extranjeras o a un simple espíritu de granjería individual. Por eso la escuela primaria, especialmente en sus asignaturas históricas, ha seguido siempre las alternativas de la política, según lo he demostrado al tratar de Francia, o ha sido el gladio de esas mismas luchas como en Italia, o ha sido fragua de nacionalismo como en Alemania, o arma del imperialismo como en la Polonia rusificada o en la germanizada Lorena.[25]

Mas en nuestro país, a la sombra de esa confianza argentina que lo espera todo de la naturaleza, las escuelas particulares han llegado a tomar caracteres marcadamente antinacionales. Denunciado el hecho a propósito de las escuelas hebreas, éste llegó a tener la actualidad efímera de la noticia periodística, y el errátil espíritu criollo lo olvidó al día siguiente.[26]

Pero han quedado de eso comprobaciones que son para mi tesis inapreciables premisas. Bastará ver el Informe del señor Bavio, Inspector de Enseñanza primaria, quien se ha fundado en memorias de la *Jewish Colonization Association*, institución que mantiene desde Europa estas escuelas. El Informe del señor Bavio dice:

25. Véase en *La Revue Internationale de l'Enseignement* (15 de octubre de 1907) el resumen «L'Ecole russifiante en Pologne», de Z. Zaleski; y el reciente libro *Coleta Baudoche*, de Maurice Barrès, donde refieren algunas anécdotas de la escuela de Metz. Las cuestiones entre el maestro alemán y el niño mecino se hacían casi siempre en torno de Napoleón y puntos de historia.

26. Vean un artículo del señor Ernesto Bavio en *El monitor* (noviembre) así como *La Nación* y *La Prensa*, que en diciembre último iniciaron una campaña contra las escuelas hebreas. Denuncióse primero las de Entre Ríos, que, según se ha dicho, el Gobierno Provincial subvenciona *(sic)*. (Tal es nuestro afán de suprimir la anagnosia que suprimimos el patriotismo.) Súpose después que en la Provincia de Buenos Aires ocurría algo análogo. El 14 de diciembre *La Prensa* lo ratificó oficialmente en las siguientes palabras «Con motivo de la noticia aparecida en otra sección de este diario, titulada «Otras escuelas antiargentinas» la dirección general de escuelas de la provincia no ha hecho saber, en forma oficial, que en Coronel Suárez y Carlos Casares, en las colonias rusas allí establecidas, funcionan escuelas particulares, efectivamente, con tendencias ajenas a las de nuestra propia nacionalidad». Lo peor es que esas escuelas violan una ley del Congreso que debiera ser aún más severa. El Consejo de Educación de Buenos Aires ha prometido intervenir severamente.

«Del reglamento general de las escuelas de la Jewish Colonization Association que junto con los programas y horarios, en hebreo y en castellano, están fijados en las salas de clase, tomo las siguientes disposiciones: "Días de clase: Las escuelas están abiertas del domingo por la mañana al mediodía del viernes. En las escuelas en donde no se trabaja el domingo, están abiertas desde el lunes por la mañana hasta el viernes por la tarde.

»Días de asueto y vacaciones: Los días de asueto son los siguientes: para las fiestas de Tishri desde tres días antes de Rosh Aschana hasta un día después de Simbat Tora. Las grandes vacaciones empezarán el 1º de diciembre y terminarán el 31 de enero. Para Purim tres días, el 13, el 14 y el 15 de Adar. Para las Pascuas el asueto empezará una semana antes y terminará un día después de la fiesta. Para Schabuoth (Pentecostés) 4 días, comprendiendo la víspera y el día siguiente de la fiesta. El día 17 de Tamuz. Para el Tischa Beob 2 días, el 8 y el 9 de Ab. El día 25 de mayo, el día 9 de julio. El 8 de Jyar".

»El personal docente se componía últimamente de 52 maestros, distribuidos en las 23 escuelas así: 13 para la enseñanza del hebreo y religiosa, 13 para la laica, 10 para ambas enseñanzas, 12 para la de costura y 3 monitores.

»Salvo 6 de estos maestros que han conseguido título supletorio de la dirección de la enseñanza de Entre Ríos, y de otros 5 que poseen diplomas extranjeros, los demás, es decir 41, no tienen título alguno, siendo la mayoría de ellos maestros improvisados que no poseen el castellano, mediana ni malamente, y todos, sin excepción, extranjeros; rusos, búlgaros, turcos, etcétera.

»El hecho de haber conseguido título supletorio, con todas las facilidades que ha dado la dirección de la enseñanza, sólo seis de ellos, da la medida de la capacidad técnica y legal que los maestros de la Jewish tienen para la enseñanza en la República Argentina.

»Exceptuando las maestras de costura y una sola (provisional) de enseñanza general, todos los demás son varones; y este hecho tiene su explicación: debiendo dar los maestros de la Jewish especialmente la enseñanza del hebreo y la religiosa, consideran que la mujer no puede desempeñar debidamente tal papel, y la excluyen como maestra.

»Y, finalmente, he aquí el concepto de la enseñanza transmitida en las escuelas judías:

"Fundamental y manifiestamente se da preferencia a la enseñanza del hebreo, a la religiosa a que tal idioma conduce, y a la historia antigua y contemporánea de los israelitas, quedando relegado al olvido o a último término, y siendo algo así como una etiqueta que se usa malamente, por una previsión y exigencia de la propia conservación, la del mínimum obligatorio que marcan la ley y los reglamentos de la materia".»

Tales denuncias alarmaron a las autoridades. Los judíos se defendieron atacándolas de falsedad y sosteniendo que los inspectores del Estado no habían visitado sus escuelas. Algunos de ellos creyeron que renacían también aquí, en esta tierra de tolerancias, las cruentas persecuciones que los habían expulsado de Rusia. Por su parte los argentinos estuvieron a punto de caer en injusticia por falta de equidad, al creer que eran las escuelas hebreas las únicas de tendencias antiargentinas que existen en el país. El nombre siniestramente legendario de su raza perseguida, el espíritu religioso de su enseñanza y los nombres exóticos del calen-

dario escolar, inquietaron a los impresionables; pero en realidad no hacían en sus escuelas los judíos con su lengua y su religión antiargentinas, sino lo que hacen en las suyas, con su idioma y su imperialismo antiargentinos también, los italianos, los ingleses, los alemanes.[27]

El peligro de las escuelas hebreas reside en que al traer sus fanatismos nos traen el germen de una cuestión semítica que felizmente no existía aquí por no existir el judío; pero que existirá apenas el hijo criollo del inmigrante semita prefiera ser judío, en vez de ser argentino en completa comunión con el pueblo y el suelo donde naciera. La tolerancia religiosa y política que caracteriza a nuestro país –acaso más por indiferencia que por convicción–, podrá trocarse en intolerancia para los inmigrantes europeos que no sepan usarla, como ha ocurrido ya con los agitadores anarquistas. Otro inconveniente de la escuela judía es que crea la familia judía, cuyo patriarcado religioso le impedirá fundirse con las familias del país, y asimilarse a nuestra sociabilidad.

Pero si tales son los peligros de esas escuelas, no son menores los que anidan en las otras de fundación extranjera o particular. Suelen ser escuelas coloniales o imperialistas, que atacan nuestra nacionalidad, sobre todo en los elementos primordiales de su idioma y de su carácter; o bien escuelas de viso mundano y pseudorreligioso, que ciegan la fuente generosa de las viejas virtudes republicanas.[28]

No es sólo una asociación extranjera de banqueros judíos la que legisla sobre nuestro país y burla sus leyes. Empiezan ya a querer legislar los parlamentos de Europa. En Italia se habla de sus escuelas italianas de Buenos Aires como de escuelas coloniales.[29] En Alemania de las suyas con igual criterio. Si no se habla así en Inglaterra, es porque el Parlamento legisla poco sobre educación, aun dentro

27. Quizá los franceses hubiesen puesto el mismo ahinco, si no hubiesen observado que ya los mismos argentinos, con el acierto patriótico que caracterizó la obra pedagógica de la generación anterior, se encargaban de afrancesar las generaciones del país llegando hasta adoptar los manuales de historia escritos en Francia para sus escuelas primarias, y convirtiéndonos en una colonia intelectual de aquella.

28. Estos colegios son rara vez inspeccionados, y sólo así se explica que burlen las leyes del país. Hace días, como un Inspector llegase al del Caballito, la Madre Superiora díjole que ese día tenían asueto las alumnas, las cuales fueron escondidas todas en los jardines, según me lo refirió una de ellas en su «domingo de salida». Las hermanas, azoradas, procuraban tener en silencio el bullicioso enjambre entre los rosales. Habían temido que, *a pesar del asueto*, el Inspector deseara ver el edificio; pero aquél –incauto!– no pidió hacerlo. Con tales procedimientos, el desastre es total: el Estado burlado; la disciplina interna imposible; y las futuras esposas *chic* aprendiendo a engañar y a esconderse... Pero nuestras familias siguen pagando su tributo de dinero y vanidad a tales instituciones.

29. Véase la obra de M. René Gonnard, catedrático de la Universidad de Lyon, titulada *L'Emigration Europeénne au XIX siècle* (Colin). A continuación del capítulo V sobre *«L'Emigration Italienne»*, trata extensamente de la República Argentina, bajo este epígrafe ya de suyo inquietante: «*Peuplement italien et Colonie, sans drapeau*»: como colonia italiana sin bandera, figuramos nosotros. (!) Y debo advertir que no se trata de una obra improvisada y que se pueda incluir en el género de esa amena literatura sobre Sudamérica, a la cual nos tienen acostumbrados los europeos. La erudición del profesor Gonnard es de las serias, y gusta documentarse profusamente en las fuentes más autorizadas. Sobre nuestro país le han servido, por ejemplo, el libro del señor Martínez *L'Argentine au XIX siècle*, el *Censo* de 1905, los *Boletines demográficos* de la Capital, etc. El epígrafe de su capítulo no es tampoco la fantasía pintoresca de un espíritu francés. Se la han sugerido los mismos economistas italianos en quienes se documenta, y son: Einaudi, Sarrone, De Franzoni, Lorini, Sitta, Proziosi, etc. Trae citas para demostrar, por el reparto de la propiedad raíz y por el número de trabajadores, la *italianización* de Buenos Aires, Entre Ríos y Santa Fe. El profesor Nitti, economista napolitano, dice: «*Si sabemos osar, la lengua* y el nombre de Italia, dentro de algunos años se difundirán en un continente inmenso *donde el porvenir nos pertenece*, y encontraremos allí esa riqueza y ese poder que vana-

de su territorio. La iniciativa privada, muy patriótica desde luego, funda por lo general sus escuelas, que el Parlamento autoriza. Pero en cambio, aquí los ingleses han tenido escuelas donde no se enseñaba el castellano, y la enseñanza dábase en inglés; de historia argentina casi nada; y, naturalmente ¡nuestro clarín del Himno estaba mudo!... El procedimiento es usado también por escuelas alemanas que aquí en la Capital subvenciona el Kaisser, y tienen bustos de Bismarck, Moltke y Guillermo, como si esto fuese una colonia del África.

Por su parte las otras escuelas nos dan ese aristocratismo adinerado y ese catolicismo mundano que tan lamentablemente refluye sobre nuestra política. La aristocracia existe en verdad; es además un don de la cuna; se la trae en la sangre y en el alma; pero esa es muy distinta de las preocupaciones pueriles que suelen anquilosar el espíritu de las plutocracias advenedizas o de las hidalguías sin cultura. Y a los peligros de esa educación, que es el ambiente de tales colegios, cuya influencia es grande por tratarse de internados, se agrega la deplorable influencia intelectual de una instrucción mnemónica y sin pasión de patriotismo. En la aristocrática escuela de Caballito, un personal docente de hermanas francesas e inglesas, enseña todo en francés o en inglés. Por alumna educada en la casa, sé de una profesora de Historia Argentina, que, recién venida ignoraba por completo el español, de suerte que tomaba las lecciones con el manual sobre la mesa y exigiendo el relato por el más absoluto *pedem literæ*. Ignorando el idioma, cualquier cambio de palabras sospechábalo mofa de las alumnas, pues las pupilas, aunque *niñas bien,* son argentinas, y gustan regocijarse con sus maestras... En el Salvador, el San José o el La Salle, pasan cosas análogas. La enseñanza de la Historia es puramente memorista, y como se trata de profesores u órdenes docentes internacionales, a lo mejor enseña Historia Argentina un hermano recién venido que la ignora, o un jesuita español que adultera los hechos de su expulsión de América, en cuanto es jesuita, o de la Independencia, en cuanto es español.[30] Por esa razón, el ministro Magnasco estableció que los profesores de Historia y de Instrucción Cívica debían ser ciudadanos argentinos, excelente decreto nacionalista que cayó en desuso, como las medidas sobre admisión de órdenes religiosas, y como las de educación común, demostrándose con

mente habíamos buscado en otra parte». En la *Revue de Deux Mondes*, M. G. Guyau se apoya en él y dice: «El Italiano, con su imaginación presta a todas las conquistas, comienza a soñar *en una Italia formada al otro lado del Atlántico*». Luego Gonnard agrega cifras en prueba de estas afirmaciones, y dice: «*En tant que "Colonie sans drapeau", l'Argentine es donc pour Italie une des millieurs colonies que puissent être, etc.*» (p. 238). «*L'Italie peut legitimement, ci cette émigration continue, entrevoir le jour ou sur les terres encore presque desertes de l'Argentine, une nationalité se constituera dans l'aquelle l'élèment italien pourra donner sa "dominante" au tipe ethnique*» (p. 239). «*Les italiens de l'Argentine, peuvent aspirer a devenir l' élèment prépondèrant dans l'Argentine, au moins dans certaines provinces, et a obtenir pour la langue de Dante, dans l'Amerique du Sud, une place officielle á côté de la langue de Cervantes*» (p. 239). Como se ve, las ideas son categóricas en peligro de nuestra raza, nuestra lengua y nuestra tradición. Lo que es por hoy una opinión de economistas universitarios, podrá mañana convertirse en un ideal de políticos militantes. Ya el diputado Ferri, en sus últimas conferencias de Buenos Aires, ha declarado que a eso tenderá su acción en el parlamento. Esto quiere decir que la inmigración vendrá a suprimirnos como argentinos, en vez de ser nuestros país el que argentinice al inmigrante. A eso y no a otra cosa, responden *las escuelas coloniales* que nuestra estulticia deja sustituir...

30. Entre nosotros, un profesor del San José, español, detractaba en su cátedra de Historia a San Martín. El héroe no había ganado ninguna batalla. Se las ganaban otros. Un día afirmó que sólo en Cancha Rayada mandó su tropa y que en Chacabuco estuvo borracho en su tienda. Al oír esto, un alumno, lleno de ira patriótica, protestó de pie y promovió un escándalo. Tengo oída la anécdota en boca de su mismo protagonista.

ello el respeto con que la inmigración europea cumple las leyes de nuestro país y el celo con que los argentinos les hacemos cumplirlas.

Semejante experiencia creo que ha de bastar para producir una reacción en contra del excesivo liberalismo que nos movió hace medio siglo, a copiar el principio de la libertad de enseñanza de países que nada tienen de común con nuestra situación ni con nuestro destino. La libertad de enseñanza no necesitó escribirse en Inglaterra: estaba en sus tradiciones y sus costumbres. En Francia era una consecuencia del liberalismo revolucionario. Mas, en Francia como en Inglaterra, proclamada por el Estado, sólo significó concederla a ciudadanos del país, siendo pueblos *homogéneos y de emigración*. Adoptada por nosotros, con nuestra habitual ligereza, significó entregarla, en este pueblo *heterogéneo y de inmigración,* al comercio de aventureros sin patria, a la avidez de sectas internacionales, o a la invasión de potencias imperialistas. En las condiciones actuales de nuestro país, necesitamos sostener, como doctrina argentina, que la enseñanza general es una función política y que por consiguiente le pertenece al Estado; que la libertad de enseñanza no puede concederse sino tratándose de la alta cultura, del arte, de las ciencias, siendo éstas internacionales por naturaleza.

En cuanto a la unidad de nuestro sistema escolar, no debemos lamentarnos de ella. En Inglaterra, la variedad es un producto de la libertad, y ésta de la iniciativa privada. En Francia, en Alemania, en Italia, en las naciones donde el Estado impone la enseñanza, el sistema es uniforme. En todo caso, sigamos nosotros nuestros propios carriles. El Estado, que en nuestra sociedad anárquica y egoísta, ha tenido la iniciativa de casi todos los progresos, imponga también sus normas en la escuela, por necesidad patriótica y por necesidad democrática; hágalas más severas o más débiles según los lugares, pero teniendo siempre en vista la formación espiritual de su pueblo y la vida permanente de la Nación. En vez de ser el europeo el que imponga escuela a sus hijos, haga que sean éstos los que lo asimilen a aquél, y neutralice su influencia, dándoles para ello ideas nacionales que completen la acción caracterizante del territorio americano.

8. EL NACIONALISMO DE SARMIENTO

«Es acaso ésta la vez primera que vamos a preguntarnos quiénes éramos cuando nos llamaron americanos y quiénes cuando argentinos nos llamamos.

»¿Somos europeos? ¡Tantas caras cobrizas nos desmienten!

»¿Somos indígenas? Sonrisas de desdén de nuestras blondas damas nos dan acaso la única respuesta.

»¿Mixtos? Nadie quiere serlo, y hay millares que ni americanos ni argentinos querrían ser llamados.

»¿Somos Nación? ¿Nación sin amalgama de materiales acumulados, sin ajuste ni cimiento?

»¿Argentinos? Hasta dónde y desde cuándo, bueno es darse cuenta de ello.

»Ejerce tan poderosa influencia el medio en que vivimos los seres animados, que a la aptitud misma para soportarlo se atribuyen las aptitudes de raza, especies, y aun de género.»

Así empezaba Sarmiento sus *Conflictos de las razas,* libro caótico como su espíritu y americano como él; y esa era la teoría que desarrolló, acaso con demasiadas seguridades científicas que lo llevaron a errores; pero animado de un seguro instinto nacionalista que no se oscureció en su vida sino a ratos, y sólo en páginas fragmentarias.

Bajo su propaganda cosmopolizante, Alberdi organizador, Sarmiento educador, Mitre biógrafo de los Héroes, defendieron siempre el espíritu nacional constituido por la emoción del paisaje nativo y por la tradición hispanoamericana que llegó a sus formas políticas en la guerra de la Independencia... El viejo bravo que guardó en los *Recuerdos* el aroma patriarcal de la colonia; que encerró en el *Facundo* el genio trágico de nuestra pampa en guerra y de la ciudad en despotismo; que entregó en *Argirópolis* el sueño de la organización civil y la cultura; alcanzó en el crepúsculo de su vida declinante, siguiendo en avatares sucesivos el curso de nuestra vida nacional, a vislumbrar en los *Conflictos* el problema moral que comenzaba para el espíritu argentino. Incipiente el problema y ya en el ocaso su mente genial, no logró ni plantearlo ni resolverlo; pero quizá vibraba una profunda angustia cívica en aquella pregunta postrera: «¿Argentinos? Desde cuándo y hasta dónde, bueno es darse cuenta de ello».[31]

Antes de que la respuesta pueda ruborizarnos, apresurémonos a templar de nuevo la fibra argentina y vigorizar sus núcleos tradicionales. No sigamos tentando a la muerte con nuestro cosmopolitismo sin historia y nuestra escuela sin patria. Si lealmente queremos una educación nacional, no nos extraviemos, como nuestros predecesores de 1890, en la cuestión de las ciencias y del latín. No nos suicidemos en el principio europeo de la libertad de enseñanza. Para restaurar el espíritu nacional, en medio de esta sociedad donde se ahoga, salvemos la escuela argentina, ante el clero exótico, ante el oro exótico, ante el poblador exótico, ante el libro también exótico, y ante la prensa que refleja nuestra vida exótica sin conducirla, pues el criterio con que los propios periódicos se realizan, carece aquí también de espíritu nacional. Predomina en ellos el propósito de granjería y de cosmopolitismo. Lo que fue sacerdocio y tribuna, es hoy empresa y pregón de la merca. Ponen un cuidado excesivo en el mantenimiento de la paz exterior y del orden interno, aun a costa de los principios más altos, para salvar los dividendos de capitalistas británicos, o evitar la censura quimérica de una Europa que nos ignora.[32] Dos planas de anuncios de servicio reflejan en ellas la inmigración famélica que congestiona la Ciudad. Diez páginas de avisos comerciales reflejan nuestra anormal vida económica de especulaciones y remates. Dos planas de colaboración europea frecuentemente inferior a la propia y mejor pagada que ésta, denuncia la superstición que rendimos a ciertos nombres extranjeros. Diez columnas de cablegramas, con noticias cuya importancia dura

31. Sarmiento dice: «Las páginas que siguen son acaso la cuarta división que ha pasado delante del espíritu del autor, el espectáculo que esta parte de la América del Sur ofrece, y pudiera ser la última ilusión, si el saber y la experiencia acumulados en los sesenta años transcurridos sobre la cabeza de quien nació en medio de las esperanzas y creció entre las glorias de la Independencia americana, nos ha traído al fin su antorcha tranquila para ver en su verdadera luz los hechos y penetrar bajo la corteza que los envuelve, hasta sus causas remotas y recónditas (*Conflictos y armonías*, Tomo II, pp. 413-414 de las Obras).

32. La frase popular *¡Qué dirán en el extranjero!* dícenla en serio los periódicos; y fuera del banquero judío, en el extranjero, que es Europa, ¡no saben ni dónde está la República Argentina!

veinticuatro horas, publican aquí sucesos de aldeas italianas y rusas, tan minuciosas y sin transcendencia, que apenas si se publican allá en sus periódicos locales. Varias columnas de crónica social, que suele ser, en extensión e inocuidad, ni más ni menos que en los periódicos de Madrid su larga crónica de toros, estimulan la vanidad femenina, continuando la deliciosa educación del *Sacre Cœur* que *Ellas* reciben. Una página de carreras satisface la curiosidad de las muchedumbres que en la ciudad viven para ellas y dan a un caballo o a su *jockey* la admiración que otros pueblos dispensan a su gran poeta o a su primer trágico. Retratos frecuentes, del obispo de Burdeos o del sobrino de un hermano del Emperador de Austria, que murieron la noche anterior en Austria en Burdeos, ocupan el sitio que corresponde al hombre admirado por la humanidad o al servidor del país, que muere olvidado en un rincón de provincias, sin retrato ni necrología metropolitanas.[33] Quedan sólo las columnas restantes para los intereses nacionales; y eso es lo que constituye nuestra prensa, sin contar la revista que a fin de año publica el número almanaque, profuso de fotografías extranjeras, y por única producción americana, cincuenta páginas de mediocre literatura pedidas expresamente a los escritores de Europa... El cuadro no es halagüeño, sin duda; pero no he querido omitir sus detalles, porque aparte de ser un reflejo de nuestra vida actual, el periódico, y como él la revista y el libro, son la continuación de la escuela, interesándonos, por consiguiente, la obra de educación o de extravío que ellos realizan en la sociedad.

La parte que nuestro mal sistema de educación, demasiado europeo, haya tenido en la formación de tal ambiente, es grande, sin duda; pero no es exclusiva. Causas geográficas, étnicas y económicas han colaborado con ella. Estas últimas han sido a la vez motivo de nuestros errores pedagógicos. Nuestra enseñanza fue producto de ese ambiente; pero ahora, ante los extremos a que el error ha llegado, dentro y fuera de la educación, debemos reaccionar a fin de transformar la escuela *en hogar de la Ciudadanía*.

Tal pensamiento cree contener la fórmula concreta de la educación nacional que venimos reclamando ha tantos años y que una vieja inquietud sentimental buscaba por caminos extraviados. Y una vez que para servir ese ideal hayamos restaurado la enseñanza de la Historia, la Geografía y el Idioma, deberemos unirlas en un solo cuerpo de Doctrina Moral.

Me ha parecido, al estudiar la educación de los países visitados, que se podría definir en cada uno de ellos ciertos núcleos espirituales que los caracterizan. En Inglaterra, cultívase la personalidad y se hace reposar la conducta en las sanciones religiosas de la conciencia, más que en las sanciones externas del orden social. En Francia, cultívase la libertad de la crítica y se prepara al ciudadano para una democracia francesa, banderiza en el orden interno, pero generosa en su historia de trascendencia universal. Alemania cultiva sus alemanes, en la extraña mezcla de metafísica y de imperialismo que constituye lo singular de su espíritu, encausando en disciplinas militares las aptitudes con que cada uno con-

33. En realidad los periódicos argentinos no debieron dispensar esos honores sino a aquellos personajes europeos que han influido en nuestra vida nacional o en nuestra cultura. La muerte de la reina Victoria o de Humberto I, o de Verlaine, o de Pasteur, claro que han de interesarnos siempre. No así la de otros que conocemos por el Gotha o el Larrousse.

tribuye a la victoria del ideal germánico. Italia, vibrante en la fuerza y la gloria de su tradición, cultiva la unidad cronológica de las sucesivas civilizaciones que han florecido en su suelo, pero consuma la unidad política, preparando a sus hijos para una nueva civilización italiana.

Acaso cada uno de esos núcleos espirituales sean, más que puntos de partida, consecuencias de la raza homogénea y del pasado remoto. Careciendo nosotros de estos elementos, nos equivocaríamos al adoptar cualesquiera de ellos por deliberación. Esas naciones preexisten espiritualmente, y subordinan a su espíritu sus instituciones. En ellas el pueblo ha sido anterior a la nación. La peculiaridad de nuestra historia, desconcertante para cualquier estadista, consiste, por el contrario, en que constituida la nación, esperamos todavía poblar el desierto y crear el alma de un pueblo. Este es nuestro problema más urgente. A él debemos subordinar nuestra educación.

Saber si hemos de preferir las disciplinas morales de los ingleses, las disciplinas intelectualistas de los franceses o las disciplinas militares de los alemanes, acaso sea imposible, por ser aún prematuro. Cualquiera de las tres realiza sus fines cuando brota del espíritu de una raza. Tratándose del actual espíritu argentino, que no ha revelado hasta ahora ninguna aptitud metafísica y que tiene una historia de desórdenes, las disciplinas alemanas difícilmente podrían adoptarse. Descendientes de españoles, de indios y de europeos meridionales, somos sensuales y realistas. Somos individualistas e intelectualistas además, de ahí que acaso nos conviniera, como ideal realizable, algo que participase de las disciplinas francesas y británicas a la vez. Pero, como antes dije, todo esto es prematuro. Quizá fuera mejor librarlo al tiempo y a la experiencia de los profesores, practicando, entre tanto, una educación integral, de la inteligencia, de la sensibilidad y del carácter.

Nuestro fin, por ahora, debe ser el crear una comunidad de ideas nacionales entre todos los argentinos, completando con ello la caracterización nacional que ya realiza de por sí la influencia del territorio. La anarquía que hoy nos aflige ha de ser pasajera. Débese a la inmigración asaz numerosa y a los vicios de nuestra educación. Pero el inmigrante europeo de hoy es como el de la época colonial: vuelve a su tierra o muere en la nuestra; es algo que pasa. Lo que perdura de él es su hijo y la descendencia de sus hijos; y éstos, criollos hoy como en tiempos de la independencia, tienen ese matiz común que impóneles el ambiente americano. En cuanto a la educación, esperemos que sus vicios, ya señalados, han de subsanarse, por una intensificación de los estudios nacionales, pues conocer nuestro territorio, la vida de las generaciones anteriores que en él lucharon y cultivar el idioma histórico de un continente, es ya tener una pauta más cierta para el futuro.

No constituyen una nación, por cierto, muchedumbres cosmopolitas cosechando su trigo en la llanura que trabajaron sin amor. La nación es además la comunidad de esos hombres en la emoción del mismo territorio, en el culto de las mismas tradiciones, en el acento de la misma lengua, en el esfuerzo de los mismos destinos. Y puesto que la propia fatalidad de nuestro origen nos condenaba a necesitar del brazo ajeno para labrar nuestra riqueza, todo nos conminaba a la cultura de nuestro patrimonio espiritual. Tal debió ser la preocupación moral de nuestra enseñanza, cuando apenas fundada, vimos iniciarse en el país la venal anarquía cosmopolita. Auto-

rizábanos a ello, el ejemplo extraño y las propias necesidades. Y siendo la emoción del propio territorio, la tradición de la propia raza, la persistencia del idioma propio y las normas civiles del propio ambiente, elementos vitales de nacionalidad, abandonamos esas cuatro disciplinas a la bandería del manual extranjero y a la ciencia de la lección rutinaria, dejando que la Geografía, la Historia, la Gramática, la Moral, que respectivamente corresponden a aquéllas en la enseñanza, se redujeran a ejercicio mecánico, sin las sugestiones estéticas, políticas y religiosas que deben vitalizar esos estudios. Nuestro sistema falló también, según lo he demostrado, a causa del vacío enciclopedismo y la simiesca manía de imitación, que nos llevara a estériles estudios universales, en detrimento de una fecunda educación nacional. Así se explica que estén saliendo de nuestras escuelas argentinos sin conciencia de su territorio, sin ideales de solidaridad histórica, sin devoción por los intereses colectivos, sin interés por la obra de sus escritores.

Ante semejante desastre, y en presencia de la escuela nacional de otros países, que capítulos anteriores han procurado describir, he comprendido hasta qué peligrosos extremos falta a nuestra enseñanza el verdadero sentido de *la educación nacional.* Si naciones fundadas en pueblos homogéneos y tradición de siglos, lejos de abandonarla, tienden a fortificar la escuela propia según lo expone mi encuesta, esto es tanto más necesario en naciones jóvenes y pueblos de inmigración. Al pretender fundar la nuestra en una teoría de la enseñanza histórica y *las humanidades modernas,* creo haber encontrado el verdadero camino, abandonando la interminable cuestión de las humanidades antiguas, más europea que americana, para pedir a la Historia y la Filosofía una disciplina moral en el orden político, y en el pedagógico una conciliación de las letras y de las ciencias, cansadas de disputar sobre el latín, campo entre nosotros de estériles y artificiosas discusiones.

Capítulo VII

Bases para una restauración histórica

Planteada en tales términos la cuestión, creería no completar este Informe, si no avanzara el esbozo de soluciones concretas. Según la teoría expuesta en el capítulo I, la historia no se enseña solamente en la lección de las aulas: *el sentido histórico,* sin el cual es estéril aquélla, se forma en el espectáculo de la vida diaria, en la nomenclatura tradicional de los lugares, en los sitios que se asocian a recuerdos heroicos, en los restos de los museos, y hasta en los monumentos conmemorativos, cuya influencia sobre la imaginación he denominado *la pedagogía de las estatuas*. Pero éstos son elementos didácticos extraños a la escuela, bien que todo gobierno esclarecido deberá también utilizarlos en la formación de la nacionalidad. Dentro del aula, el maestro los aprovechará con frecuencia, pero de acuerdo con el plan que el Estado le imponga.

Ese nuevo plan, como primera elaboración de los estudios históricos desde el punto de vista de una educación nacional, no puede formularse sin grave peligro. Nuestro curso de historia universal, sin material didáctico y con programas copiados de los manuales extranjeros, debe, desde luego, ser desechado. Pero imaginar otro nuevo, sustrayéndose a nuestra rutina de cincuenta años y a la prestigiosa influencia de Europa, es, en cambio, aventurarse por caminos desconocidos. De ahí que yo, al proyectar sus lineamientos generales, lo propongo sólo como punto de partida de una controversia que el destino de nuestra educación viene reclamando desde hace medio siglo. Son nuestros mismos profesores quienes deberán ponderarlo en encuestas, polémicas y congresos. Entre tanto, el autor ofrece en su descargo: *el haber respetado la duración actual de los estudios, el número de las asignaturas y la distribución de los horarios*. La restauración que preconiza no exigirá trastornos de forma, pues trátase de una renovación de espíritu, ya facilitada por la buena orientación de los planes actuales.

1. LA CRISIS MORAL DE LA SOCIEDAD ARGENTINA TIENE SU REMEDIO EN LA EDUCACIÓN

La crisis moral de la sociedad argentina, hemos visto, sólo podrá remediarse por medio de la educación. Crisis de disciplinas éticas y civiles, según el cuadro des-

cripto en el primer capítulo, es sobre todo en las escuelas donde deberemos restaurarla. La desnacionalización y el envilecimiento de la conciencia pública han llegado a ser ya tan evidentes, que han provocado una reacción radical en muchos espíritus esclarecidos de nuestro país. Acaso en la lucha que se inicia, hemos de ver llegar a algunos hasta las exageraciones más absurdas. Explicables en toda controversia, espero más beneficio de ellas que de la funesta indiferencia que comenzamos a abandonar. Cuidemos sin embargo, que nuestro afán moralizante no se convierta en fanatismo dogmático y nuestro nacionalismo en regresión a la bota de potro, hostilidad a lo extranjero o simple patriotería litúrgica. No preconiza el autor de este libro una restauración de las costumbres gauchas que *el progreso* suprime por necesidades políticas y económicas, sino la restauración del espíritu indígena que la *civilización* debe salvar en todos los países por razones estéticas y religiosas. No puede proclamar tampoco, en regresión absurda, la hostilidad a lo extranjero, quien tiene por la cultura de Europa una vehemente admiración. Esta manera de nacionalismo quiere, por el contrario, tanto como lo querían Alberdi o Sarmiento, campeones aquí del cosmopolitismo, que vengan sus capitales, sus hombres y sus ideas. Pero quiere que una hábil política económica radique en el país el mayor beneficio de esos capitales. Quiere que el hijo del inmigrante sea profundamente argentino, por el discernimiento cívico que le dé *nuestra educación;* que razone su patriotismo; que haga fecundo para la nación el instinto y orgullo criollos con que ya lo diferenciara de sus padres la poderosa influencia territorial. Quiere que el espíritu argentino continúe recibiendo ideas europeas, pero que las asimile y convierta en sustancia propia, como lo hace el britano glotón con la dulce carne de las ovejas pampeanas. Quiere que cuando se planteen conflictos entre un interés económico argentino y un interés extranjero, estemos por el interés argentino.[1] Quiere que el hijo del italiano no sea un italiano, ni el hijo del inglés un inglés, ni el del francés un francés: a todos los desea profundamente argentinos.[2] Quiere que el patriotismo y el sentimiento nacional dejen de consistir en el culto de los héroes militares y de la bandera, para consistir en todo esfuerzo generosa y concientemente realizado en favor del territorio, del idioma, de la tradición o de la hegemonía futura del país. Quiere que la educación nacionalista sea el hogar de esa concepción, y que prepare a la juventud para las más nobles funciones de la ciudadanía. Quiere que la ciudadanía llegue a constituir por sí sola una aristocracia moral.

Acaso era esto lo que deseaban los fundadores de 1864 y lo que después de 1890, según lo hemos visto en el capítulo anterior, buscaron por tan malos caminos nuestros reformadores.

1. Si los actuales conflictos económicos fuesen choques con el interés universal, sería lógico que el interés argentino cejara; pero suelen ser luchas de un interés nacional contra otro interés nacional.
Entre la protección al *durmiente de quebracho*, hachado en árbol argentino por un brazo argentino y para un propietario argentino, y el *durmiente de hierro*, fundido con hierro inglés, por obreros ingleses y para empresas inglesas, no cabe ninguna vacilación.

2. La escuela colonial tiende a prolongar en el criollo hijo del inmigrante, la nacionalidad de sus padres. Ataca por consiguiente, el patrimonio moral de nuestra nacionalidad. Nos roba o nos desvía futuros ciudadanos con perjuicio para ellos mismos, que muchas veces fracasan o se retardan en la lucha por la vida, debido a una incompleta adaptación que suele comenzar por el desconocimiento del idioma nacional.

Los educadores argentinos vuelven hoy a proclamar el viejo anhelo nacionalista; y esto hace pensar que el momento podrá ser propicio a la renovación que este Informe plantea.

El doctor Naón en el Ministerio de Instrucción Pública, que me encomendara este trabajo, llama a concurso para un *catecismo cívico* con propósitos de evangelización democrática, revelando con ello la preocupación de intereses morales, antes casi del todo abandonados.[3]

El doctor Ramos Mejía, desde el Consejo Nacional de Educación, acentúa en la Capital, foco de cosmopolitismo, y en los territorios, colonizados de extranjeros, la orientación patriótica, de sus escuelas, antes abrumadas de ciencia presuntuosa.[4]

Varios inspectores de educación denuncian la existencia de escuelas antiargentinas en las provincias de Entre Ríos, Santa Fe, Buenos Aires, y la denuncia alarma al gobierno y a la prensa, antes tan despreocupados, que el mal avanzó al amparo de su silencio.[5]

La última Conferencia pedagógica, en la conclusión V, que el ministro González cita en su decreto de 1905, declara que: «la educación debe ser patriótica, a fin de propender a la formación y conservación del sentimiento solidario y del carácter nacional».[6]

El último congreso de la Asociación de Maestros de la Provincia de Buenos Aires, formula análoga declaración, caracterizándose en su reciente asamblea de La Plata por el calor nacionalista de sus discursos.[7]

El presidente del Consejo de Educación de la Provincia de Buenos Aires, preséntase a inaugurar el mencionado congreso y dice: «Logro la oportunidad feliz, ya que se encuentran aquí reunidos maestros de casi todos los distritos de la Provincia, para recordar una vez más la obligación de hacer escuela argentina, de levantar sobre todos los sentimientos el de nacionalidad».[8]

En la Universidad de La Plata, la última conferencia de profesores, al votar los temas propuestos, ha declarado que: «La cultura científica exige como base y complemento la cultura literaria y filosófica», lo cual significa adherirse a las soluciones del moderno humanismo.[9]

3. Decreto del 7 de septiembre de 1908. (Véase el primer número del «Boletín de la Instrucción Pública».)

4. En otro parágrafo de este capítulo, volveremos sobre la acción nacionalista del Consejo bajo su actual Presidencia.

5. V. *Monitor de la Educación, La Nación, La Prensa*, etc., mes de diciembre de 1908, según se ha visto en el capítulo anterior.

6. Planes y Programas (*op. cit.*, p. 21).

7. V. *El Buenos Aires, El Día, El Tribuno*, etc. (La Plata, diciembre de 1908). Crónicas de esta Asamblea, reunida bajo la presidencia del doctor Julio A. Rojas.

8. V. *La Prensa* (14 de diciembre de 1908). En el mismo discurso significativo por la importancia del funcionario, y de la Provincia de Buenos Aires, ha hablado «de un civismo que contrarreste *la tendencia disolvente* del numeroso elemento cosmopolita que afluye a nuestras playas». Hace pocos meses un ministro de Gobierno en Córdoba ha dicho cosas análogas, despertando protestas entre los extranjeros de la ciudad. Como se ve, una conciencia anticosmopolita empieza a formarse aún entre los elementos gobernantes que no suelen caracterizarse por su exaltación.

9. *Segunda asamblea general de Profesores de la Universidad de la Plata* (véanse pp. 16 y 28). De acuerdo con esta sanción se ha creado en dicha institución una cátedra de Letras a la que he tenido el honor de

En la Universidad de Buenos Aires, la Facultad de Filosofía y Letras adopta igualmente la orientación nacionalista compatible con los altos estudios universitarios, instituyendo premios de Historia y Filosofía, realizando excursiones arqueológicas, recogiendo en museos sus hallazgos, requisando archivos, fomentando en la escasa medida de sus recursos, el estudio de los orígenes nacionales.[10]

Todo eso quiere decir que, en los más altos centros de nuestra cultura pedagógica íníciase ya, orgánicamente, la reacción tanto tiempo esperada: el Ministerio, superior autoridad educacional y resorte de la educación secundaria normal y especial; el Consejo Nacional que gobierna la enseñanza primaria en la Capital, en los territorios, y subsidiariamente en las provincias; el Consejo de Buenos Aires, que gobierna en ese vasto estado cosmopolita; la Universidad de La Plata, que es una de nuestras más grandes empresas científicas y patrióticas; y la Facultad de Filosofía, que deberá formar nuestros educadores y nuestros investigadores.

Sólo nos resta esperar que este movimiento no se malogre, como se malograron otros análogos en 1864 y 1890. No nos conformemos con el sentimentalismo político rumbosamente pregonado a la puerta de ministerios y parlamentos, pues, de páginas anteriores se concluye que el anhelo de fundar una *Escuela argentina* fue desde los tiempos de la organización nacional constantemente formulado por nuestros estadistas y pedagogos; pero, que con igual constancia, la realidad redujo aquel anhelo a simple fórmula oratoria, pues la obra del último reformador traicionó las inclinaciones sentimentales, en el detalle técnico, casi siempre copiado del extranjero.

Para volver a la realidad este Informe propone:

1º. Hacer de las humanidades un grupo de asignaturas coherentes, afirmando la unidad de su fin intelectual y ético, a pesar de su división en asignaturas parciales;

2º. Imprimir a estas últimas, por medio de la filosofía y de la historia, un carácter más bien educativo que instructivo, fundando disciplinas intelectuales y cívicas, de acuerdo con cada grado de educación;

3º. Dar preferencia, en la extensión de los estudios, al conocimiento del propio territorio, de la propia tradición, del propio idioma, de los deberes inherentes a la vida argentina;

4º. Estudiar los pueblos extraños, no por la vanidad de conocerlos, sino en la medida que han contribuido a nuestra formación o que podrían más tarde influir en nuestro desarrollo;

5º. Producir una adaptación de todo ese caudal de conocimientos a lo singular de nuestra posición histórica y geográfica, a fin de redimirnos del funesto manual extranjero que siempre nos tiranizó.

---

ser llamado por la Universidad, y otra de Historia que será inaugurada por don Rafael Altamira. La versación del señor Altamira, la tendencia moderna y práctica que ha dado a los estudios históricos en la Universidad de Oviedo, son garantía de la orientación que ha de dar a este curso. En cuanto al mío, he procurado también, desde el primer día, darle un carácter histórico y práctico, a la vez que de constante sugestión idealista.

10. V. *Ordenanzas* de esta Facultad, y otros folletos de planes y programas publicados por la misma en 1907 y 1908.

6º. Orientar la enseñanza así organizada hacia la formación de una conciencia argentina más homogénea, y de un ideal colectivo de hegemonía espiritual en el continente.

La obra que determina esas cláusulas es lo que, desarrollado en toda su complejidad, llamo *la restauración nacionalista* dentro de la educación. Esa obra no podrá realizarse, desde luego, sin la reconstrucción del pasado argentino, la adaptación de la historia universal a esta nueva perspectiva, la renovación de métodos hasta ahora mecánicos y estériles, la provisión del material didáctico necesario para ello, y la comprensión de esta nueva faz de la cultura por parte de los profesores llamados a realizarla.

Atribuyo a esta última idea una capital importancia. Cualquier reforma en nuestra enseñanza histórica, si se la quiere eficaz, deberá comenzar por la iniciación del personal docente en los nuevos métodos y propósitos. Una encuesta sería en tal caso indispensable. La renovación que preconizo es, como he dicho, más de espíritu que de forma, y necesitará, por consiguiente, el concurso de conciencias convencidas y voluntades entusiastas. Esto no podrá conseguirse sin una previa controversia de ideas. La encuesta permitiría, además, conocer las opiniones reinantes en nuestro personal docente acerca de esta cuestión. Las preguntas que ellos deberían responder se hallan consignadas en las páginas 134, 135 y 136, de este Informe, extraídas de un cuestionario de los señores Langlois y Seignobos, que agotan el interrogatorio. Resultaría pleonástico agregar que, maestros y profesores deberían subordinar sus respuestas a la índole de nuestra enseñanza y a las necesidades de nuestro país, tal como cada uno de ellos las considerase, en libertad absoluta. Permítome creer que el personal docente de la Capital se expediría en favor de la nueva pedagogía, así en el método didáctico como en el propósito político. Acerca de los colegios de provincia, nada me es dado conjeturar; pero si el resultado fuese en su mayoría negativo, se podría empezar la reforma por un curso de vacaciones para la exposición de la materia, como se dio, con otro motivo, a los profesores de ciencias.

El complemento de la encuesta sería la reunión de una Conferencia Pedagógica. Inspírase esta medida en el mismo deseo de ponderar por la controversia cualquier reforma, y de sustraerla a la esterilidad del úkase administrativo. En el capítulo V, he dado el nombre de los diferentes congresos e instituciones pedagógicas que han dictaminado sobre estas mismas cuestiones en los Estados Unidos. A nuestra conferencia concurrirían delegados de los Consejos de Educación y las Universidades, y, naturalmente, los profesores de las aulas secundarias, normales y especiales. Propongo esta asamblea, a pesar de los que suelen hostilizarlas por su inocuidad legislativa, porque su verdadera función no es la de promulgar reformas sino la de controvertir opiniones, consistiendo su indiscutible ventaja en la sola remoción de ideas que implica todo debate. Esta conferencia, pues, discutiría los resultados de la encuesta; y sería de Humanidades, y no de Historia solamente, porque debería expedirse sobre los programas sintéticos y sobre la manera de disciplinar el espíritu argentino por medio de los estudios de Castellano, Historia, Geografía, Literatura, Instrucción Cívica, Filosofía y Moral, tal como este Informe teoriza su sistema político de las humanidades modernas. Una controversia previa haría oír en el país a otros que se hubiesen preocupado de estos mismos problemas, y llevaría una inquietud saludable a espíritus que

antes no hubiesen meditado sobre tales cuestiones. La discusión revelaría fuerzas nuevas y crearía el ambiente necesario. En cuestiones de educación el país necesita confiar menos en sus inteligencias simplemente jurídicas. Aprovechada la lección dolorosa y la experiencia de medio siglo, concertemos la fórmula de la nueva educación oyendo a la pericia de nuestros técnicos, y después realicémosla con el concurso de todos. La elaboración ha de ser lenta y difícil; pero nuevas inteligencias se han formado en el país para consumarla. Inteligencias jóvenes se han nutrido, lejos del fausto mundano y de los rumores políticos. Con el concurso de todos ellos, podrá la nación elaborarla y practicarla, libertándonos del dudoso sabio extranjero que a veces nos aconsejó, y del terrible personaje curul, eternamente en disponibilidad, con su ciencia y su gloria infusas, lo mismo para una presidencia honoraria que para un jurado de ganadería o para una reforma de educación.

2. LAS REFORMAS ANTERIORES HAN SIDO LEGISLATIVAS Y EXTERNAS

Para el futuro sistema tenemos varias conquistas realizadas: la supresión del latín, el espíritu laico de nuestra enseñanza, el tiempo suficiente que concedemos a las humanidades modernas, la autonomía de las cátedras históricas, la organización externa de los grados y tipos de educación. Nos resta ahora *hacer que nuestra escuela sea nuestra,* por la conexión de los programas, por la elaboración argentina de los temas, por la sustitución de los libros, por la dotación del material didáctico, por la formación de un profesorado estable y entusiasta, por cuanto constituye una verdadera educación nacional. A hacer posible la realización de esa idea tiende este Informe en las siguientes Bases:

1. La enseñanza primaria tiene por fin principal la formación del ciudadano, lo cual implica, necesariamente, la lucha contra el analfabetismo; pero ésta sola no realiza su propósito principal

Al decir la «formación del ciudadano», exprésase la preparación del sujeto para realizar su destino de hombre en determinadas condiciones de tiempo y de lugar. Esta condición de lugar es el ambiente físico y moral de su nación; esa condición de tiempo, es el estado actual de su evolución histórica, debiendo enseñársele, por el estudio del pasado, el ideal que su patria podrá realizar en lo porvenir, y él, ciudadano, dentro, de la patria. De ahí la imperiosa necesidad de la Geografía, la Historia, la Moral y el Idioma propios, que son la realización de esa idea en el plano de la educación. La escuela primaria necesita dar una sólida preparación de Castellano, por ser ésta una de las materias en que el maestro tendrá que defenderla de la corrupción cosmopolita. Tiene un alto valor político el idioma, no sólo como signo de la nacionalidad, sino como instrumento de sus tradiciones. La corrupción babélica de una lengua es cosa muy distinta de los cambios inherentes a su propia evolución vital. La formación orgánica de nuevos vocablos, la suma de acepciones nuevas a las ya conocidas, la

adaptación de barbarismos ineludibles, los cambios de sintaxis en favor de la claridad y la armonía, todo eso deja a salvo la integridad de un idioma: es el movimiento de su propia evolución. Mas lo que pasa entre nosotros, por influjo de la horda cosmopolita en su mayoría analfabeta, es la deformación de las palabras castizas, el abuso del extranjerismo, estridente, el empleo absurdo de las preposiciones, la introducción de sonidos extraños a la música de nuestra lengua. La Geografía, por su parte, dará en la emoción del paisaje la emoción patriótica; en los límites del mapa, el sentimiento de solidaridad territorial; en sus elementos económicos, la posibilidad de nuevas riquezas que reclaman el trabajo del niño a quien se la enseñarán. El ciudadano necesita tener conciencia del territorio nacional, y de la historia nacional, y del idioma nacional. En eso estriba, potencialmente, la ciudadanía. El conocimiento de la naturaleza y de la vida universales, se lo darán las generalidades sobre ciencias. En el último año un curso de Historia y Geografía generales podrá enseñarse, abriéndole el camino hacia ideas que él completará en el grado secundario, o por lecturas propias. Una nación desierta necesita preparar a sus hijos, no para el ausentismo y la emigración, sino para la vida local. Una nación cosmopolita necesita nutrir su conciencia cívica como fuerza de asimilación y de personalidad colectiva.

2. La enseñanza normal forma un solo cuerpo de doctrina didáctica y política con la escuela primaria

Por consiguiente, al alumno-maestro debe preparárselo para aquello que va a enseñar. Dado el carácter profesional de las escuelas normales, las asignaturas profesionales o pedagógicas deben tener un vasto lugar. Sin embargo, de nada sirve que el maestro aprenda a enseñar si el maestro ignora lo que va a enseñar. Por otra parte, la aptitud pedagógica se completa en la práctica de la profesión. Por esas razones, en la escuela normal deben tener un sitio preferente la Historia, la Geografía, la Moral y el Idioma patrios. En esto y en lo demás, debe ser como la imagen agrandada y más prolija de la misma escuela primaria, donde tiene su campo diario de experimentación. Desde que el maestro ha de enseñar Historia Argentina, debe fortalecérselo en ella y en los conocimientos afines. El maestro debe tener conciencia clara de los elementos que han formado su país, de sus caracteres y recursos actuales, de su destino futuro. Y como la República Argentina no ha brotado por encantamiento ni está aislada en el mundo, eso implica que se le ha de enseñar cómo fue España, cómo los indios, cómo los países que nos limitan, cómo los pueblos que nos envían su emigración. La importancia de la Gramática en la Escuela Normal es también extraordinaria. Allí, esta asignatura cobra sugestiones políticas, pues trátase de un país de inmigración, donde, según se ha visto, el idioma tradicional se halla entregado a influencias corruptoras. La Moral e Instrucción Cívica son también importantes en ella, pues el maestro agregará, a su condición cívica, una especie de sacerdocio intelectual. Y para que toda esa concepción de la enseñanza normal y la primaria se realice mejor, será preferible que ambas dependan de la misma autoridad técnica.

3. La enseñanza especial debe dar a la educación cívica tanta importancia como a la instrucción técnica

Esto tiene su fundamento en que ella prepara los futuros elementos de la burguesía industrial o comercial. El joven que pasa de la escuela primaria a nuestras escuelas comerciales, industriales o agrícolas, lo hace entre los 10 y 14 años, la misma edad en que sus compañeros, o interrumpen los estudios, o pasan al Colegio Nacional con ánimo de seguir una carrera universitaria. Estos últimos completarán en tales institutos su educación cívica y humanista. Los otros van a ser obreros de los talleres o los campos. Pero el alumno de la escuela industrial, o comercial, o agrícola, podrá llegar a propietario de solares urbanos, de empresas pingües, de chacras rurales. Formará parte de una burguesía influyente y, acaso, dados los caracteres de nuestro brusco progreso económico, saltará un día a los primeros puestos de la sociedad o la política, pues lo que aquí llamamos aristocracia, es sólo una plutocracia grotesca. A ese futuro miembro, de la burguesía o de la plutocracia, habrá que darle el conocimiento exacto de la economía del país, y formarle una sólida conciencia cívica y nacional. Confiamos en que su esfuerzo ha de reconquistar la autonomía económica de la Nación, trayendo a manos de los nativos la riqueza pública. Y como le tocará vivir entre europeos enriquecidos y gobernantes, esa conciencia cívica y nacional será nuestra garantía.

4. La enseñanza estética en las escuelas de Bellas Artes debe cultivar también la formación de una conciencia estética nacional

He señalado en el capítulo I la diferencia que hay entre el progreso y la civilización. Siendo esta última y sus valores espirituales las únicas conquistas duraderas de las luchas humanas, corresponde a los artistas contribuir a ellas con nuevas revelaciones de la Belleza. Las épocas o razas, diéronnos de ella revelaciones distintas. La creación personal, aun la del genio, no pudo redimirse de la trinidad misteriosa y tiránica del momento, de la herencia y del medio, que Taine teorizara. La música melodiosa de Verdi es italiana; germánica la música resonante de Wagner. Los Cristos atormentados y terrosos de Rivera son castellanos; venecianos los Cristos rubios y sensuales del Veronés. Antigua y helénica es la serenidad de los mármoles praxitélicos; y la de los mármoles rodenianos es moderna y universal por la angustiosa expresión de sus formas. Tal cosa significa que si el pueblo que aquí elaboramos ha de ser algún día digno de su propia posteridad, necesitamos dar a la civilización nuevas revelaciones de la Belleza; es decir: tener una música, una pintura, una escultura, una arquitectura. Los elementos con que ha de revelarla, no importa si el hijo del último indio o el del último inmigrante que desembarcara ayer en nuestro puerto, duermen en lo profundo de las tradiciones argentinas y escóndense en el misterio todavía virgen de los paisajes americanos. Capiteles extraños brotarán de su flora; columnas elegantes de sus árboles tropicales; de sus leyendas, monstruos decorativos para los pórticos aun no alzados; cariátides, de los hombres y las fieras que habitaron sus bosques: de su naturaleza, decoraciones y escenas fantásticas para las óperas aun increadas; y para las no

oídas sinfonías, los temas que flotan en el silencio de las pampas y en la quena llorosa de las montañas. He ahí la conciencia argentina que esas escuelas deberán formar. He ahí, todavía oculta, la nueva revelación de la Belleza que la Humanidad espera de la América desconocida.

5. La enseñanza militar, siendo patriótica de por sí, deberá razonar ese patriotismo

Con esto quiero decir que no deben bastarle al militar de tierra o al marino, su pericia técnica y la pasión guerrera que fácilmente se despierta por el ambiente de emoción patriótica en que viven. El clarín, que es bélico por definición, despierta por las mañanas al soldado; la espada lo acompaña; sábese el custodio de la bandera; considérase el depositario de las tradiciones nacionales. Pero él necesita saber cómo es el territorio que le tocará defender; conocer minuciosamente sus recursos naturales, tan eficaces en la guerra; conocer con igual detalle sus fronteras para armarlas para protegerlas de las silenciosas infiltraciones que el vecino hace durante la paz. El soldado necesita saber también qué valores económicos y morales ha ido agregando el esfuerzo de las generaciones a ese territorio que defenderá. Necesita el soldado conocer, asimismo, sus deberes cívicos, tanto más necesarios en un país de formación democrática, como el nuestro, y con la imprescindible tradición de pronunciamientos que han hecho en Europa la caricatura de América. Es el soldado, en suma, el ciudadano que necesita vivir en mayor ambiente de pureza cívica y nacional. Dentro de sus cuarteles debe dejársele crear una vida argentina, con sus instituciones consuetudinarias, sus ropas adaptadas al clima, su táctica propia y sus reglamentos acomodados al carácter del país. No tenga el soldado argentino, hoy la táctica de Francia, mañana la de Prusia; hoy el uniforme de Prusia, mañana el de Francia, porque terminará por dudar si es francés o prusiano, o si es en efecto argentino.

6. La enseñanza particular debe ser reglamentada de modo que no pueda subsistir sino dentro de una absoluta sujeción al Estado, y en servicio de la nacionalidad

Las escuelas particulares que hay en nuestro país son todas de cultura general, primarias en su mayoría, y algunas secundarias. Gozaron al principio de libertad absoluta, porque venían a combatir el analfabetismo. Era el tiempo en que se atribuía al analfabetismo la causa de todas las calamidades sociales. Se decía: «una escuela que se abre es una cárcel que se cierra». Victor Hugo pregonaba en su clarín lírico el falaz apotegma. Las experiencias de la democracia vivida han demostrado lo contrario. En el último Congreso de Pedagogía y Moral, reunido en Londres, Lombroso ha estado de acuerdo en que a ciertos delincuentes y degenerados sería mejor no ponerles escuela. Los delincuentes sólo han aprovechado de la ciencia para perfeccionar el delito. Las disciplinas religiosas, en el noble sentido de esta palabra, o la alta cultura, fortalecen la moral: la escuela primaria lo consigue sólo dentro de ciertas condiciones. En el estado actual de nuestro país, es

preferible el analfabeto con ciertos instintos sanos, que el alfabeto sin preocupaciones en favor de la nación. De ahí que la escuela primaria sea útil sólo en cuanto, al preparar al individuo, prepara al miembro de una sociedad determinada. Esto podrá realizarlo la escuela del Estado argentino, pero no las escuelas que se han fundado al amparo de la tolerancia, y que, al pretexto de combatir el analfabetismo, propósito humano, agregaban otros, todos disolventes o ajenos a la nacionalidad, como hemos visto en el capítulo VI. Las escuelas coloniales y las sectarias no hacen sino sustraer energías a la nacionalidad. El Capital, el Socialismo y la Iglesia, respondiendo a su naturaleza, a su filosofía, o a su dogma, no pueden fundar sino escuelas internacionalistas o antinacionalistas. ¿Cómo tolerarlas entonces? Y menos aun ¿cómo protegerlas? Una ley del Congreso debe reglamentarlas, exigiendo a quienes la fundan la condición de ser nativo del país, como a sus profesores de Historia y Humanidades, y sometiéndolas a una inspección constante y minuciosa, para evitar los casos que he señalado en el capítulo anterior. Mejor que reglamentarlas, debiéramos suprimirlas. No pueden regir en un país de inmigración, los principios de libertad de enseñanza que otras naciones de emigración, pletóricas y homogéneas desde hace siglos, han creado para sus propios ciudadanos. La escuela extranjera que ellos tienen son la de investigaciones científicas, o de arte, como la de Francia en Roma, pues el arte y la ciencia son internacionales de por sí. Pero a éstas, que las necesitamos, nadie ha venido a fundarlas. La escuela primaria no puede ser internacional. Entre nosotros no debe serlo ni siquiera la secundaria. No se puede defender la libertad de enseñanza como se defiende la libertad de industrias o la libertad de comercio. No se comercia con la enseñanza, que es el patrimonio de la sociedad.

7. La enseñanza universitaria, sin otra mira que la investigación de la verdad, debe preferir en sus estudios sociales, los fenómenos argentinos

En efecto, este es el único matiz nacionalista compatible con el desinterés y la libertad de los altos estudios. La Universidad es hoy en todas partes el hogar de la ciencia, sin prejuicios de raza ante la verdad, aun cuando el patriotismo puede animar al sabio en sus desvelos. Pero la Universidad procura en Europa descubrir la verdad en los fenómenos que la rodean, o aplicarla a su ambiente. Así contribuye, sin desvirtuar su naturaleza, al progreso de las ciencias y a la armonía total de la civilización. Pero no sabe uno cómo explicarse el lamentable desarraigo en que han vivido hasta hoy nuestras universidades. Eran fantasmas de otro hemisferio errando en un mundo que les era desconocido. Por eso la iniciación de sus graduados en las luchas de la profesión y de la vida, tuvo siempre algo de brusco despertamiento. De unos años a esta parte, la nueva orientación se ha señalado en el sentido de volver a la realidad. Aun en la Facultad de Medicina ese criterio puede aplicarse a nuestros problemas de higiene. Aun en la Facultad de Ciencias exactas ese criterio puede dar a las verdades abstractas, una aplicación en nuestros problemas de ingeniería. Pero los estudios sociales deben tener aquí como en Europa, según se ha visto en capítulos anteriores, el propio país por campo de sus experiencias e investigaciones. La Universidad de La Plata

llega con esos propósitos. Entre tanto, en la de Buenos Aires, los estudios de nuestro derecho consuetudinario, de nuestra historia constitucional, de nuestra familia prerrevolucionaria, de nuestra economía política, esperan de su facultad de derecho, sabias dilucidaciones. Y en cuanto a los estudios de Historia General, es la Facultad de Filosofía y Letras la que debería convertirse en centro de un vigoroso movimiento científico y nacional.

Quédanos, por fin, el problema de la enseñanza secundaria, problema difícil, sobre el cual renacen las discusiones constantemente. Es que el Colegio secundario, participa de la índole de los otros, y es como el núcleo de todo el sistema. Tiene de la Universidad lo que le presta el ser grado previo y preparatorio de sus alumnos. Tiene de la enseñanza primaria el que la continúa en estrecha correlación y es necesario complemento de la cultura general. A su vez la Escuela Normal y la Escuela Especial se le parecen en cuanto ambas son secundarias, pues llégase a ellas después de la primaria, aun cuando sus caracteres de institutos profesionales las diferencian entre sí. Por eso, he imaginado para el Colegio un programa sintético, de acuerdo con cuyo espíritu y con las Bases antes formuladas, se haría su adaptación a los otros órdenes de la cultura.

3. APLICACIÓN CONCRETA DE ESTAS IDEAS EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

Los programas de Humanidades que a continuación se proponen, tienen el significado de concretar prácticamente las ideas de este Informe. Dentro de la elaboración nacional que nuestro país reclama, yo he procurado aprovechar de los planes actuales los instrumentos técnicos que favorecían este nuevo sistema, ajustándome, en cuanto a los tópicos, a las ideas que en cada una de las páginas de este Informe tienen su fundamento; y en cuanto a la forma, he respetado la duración de los estudios, el número de las asignaturas y la distribución de los horarios según los planes actuales del Colegio Nacional. Como antes dije, la renovación que preconizo, siendo de ideas, podría introducirse sin trastornos en el orden actual de los estudios.[11]

1. Curso de Historia

(El profesor de Historia deberá hacer comprender a sus alumnos que la tradición es la base natural de la Historia, y que siendo nosotros latinos de espíritu, *españoles de* idioma, *americanos de* territorio, debemos estudiar esas tres fases sucesivas de nuestra tradición, antes de estudiar la propia nacionalidad.)

11. Conocida la natural ligereza del carácter argentino, el autor ruega encarecidamente al amable lector que no juzgue de este plan aisladamente, pues tal cosa lo desvirtúa en sus fundamentos, siendo el corolario del sistema de ideas y de hechos que en todo el libro lo preceden.

Primer año. Roma

I. Sus orígenes. Formación de la sociedad y del Imperio Romano. Religión, idioma, costumbres, instituciones. Definición progresiva de la latinidad. Expansión militar. Conquista de Italia. Conquista de Macedonia. Grecia convertida en provincia romana (año 146 a.C.). La civilización griega: resumen de su formación y estado en que se encontraban al ser subyugados por los romanos. Influencia de la cultura griega en la civilización latina.

II. Conquista y romanización de Galia, Hispania, Britania. Invasiones sobre Germania: espíritu de resistencia. Los Bárbaros: su civilización. Conquistas romanas en África; Judea y el monoteísmo; el Cristianismo. La decadencia romana. La caída del Imperio.

III. Barbarización de las sociedades romanas y cristianización de las sociedades bárbaras. Muerte de Teodosio y división del Imperio (año 395). Disolución y transformación de la sociedad antigua. El Feudalismo. Aislamiento, retroceso y formación de una sociedad militar. Letras griegas y latinas.

Nota: Hasta hoy se ha dado de Grecia una falsa y banal en nuestros colegios. Sobre concebir aquellas sociedades de una manera absurda, nuestros estudiantes suelen creer que la historia romana sigue *cronológicamente* a la griega. De ahí que en la enseñanza deberá insistirse con cuadros sinópticos y cronológicos sobre estas relaciones. Los orígenes de Roma son tan fabulosos como los de Grecia. Rómulo y Remo son personajes tan legendarios como Aquiles y Homero. El año 146, cuando Grecia cayó en poder de Roma, ambas llevaban varios siglos de formación. De ahí que, no pudiendo hacer un estudio serio de la historia griega, se indique un resumen de ella, y el estudio de su religión, sus letras y sus artes, que influyeron en la latinidad y que siglos más tarde debían reaparecer en el Renacimiento.[12] En cuanto a la historia romana, nos interesa tanto por tradición espiritual, como por el carácter de síntesis de la antigüedad que nos ofrece: pues en ella se encuentran, reunidos, elementos orientales, venidos de Persia, de Bizancio, de Alejandría; elementos helénicos, venidos de Grecia misma; elementos cristianos de Judea, elementos africanos de Cartago, elementos bárbaros de Germania. Como tal síntesis debemos verla nosotros en su elaboración pedagógica. Para las naciones de la Europa occidental, la historia clásica de Grecia y Roma, la historia general europea, y la historia local, son como círculos concéntricos en el desenvolvimiento laborioso de la civilización de Europa y de la propia formación nacional. Nosotros, a diferencia de ellos, somos latinos; pero Roma no ha florecido en nuestro territorio; nos ligamos a ella por tradición espiritual, más que por desenvolvimiento cronológico y étnico. De ahí que nuestra visión de la latinidad sea objetiva y como de través. Elaborado así el plan de *primer año,* el tiempo quitado al Oriente lo aprovecharíamos avanzando sobre la «Edad Media». Esta denominación es cómoda por rutina, pero no es muy exacta. El Imperio Romano concluye, políticamente, en el siglo V, pero la sociedad latina se prolonga por mucho tiempo, sobreviviendo a su ruina. Tal fue la sociedad feudal, con cuyos

12. BOURNE, H.E. (*op. cit.*, p. 204). Al formular el plan para Norteamérica dice: «The two principal forces which made for the unification of the ancien world, were Greek culture and Roman administration. It is consequently important in teaching the history of Grece to emphasize those things which were peculiarly characteristic of his career rather that to burden the memory of the pupils with many details of his petty wars».

elementos se formaron las nacionalidades. Una de ellas, España, es la que liga nuestra historia a la tradición latina. A ella por consiguiente, debemos darle preferencia sobre las otras, como Jacques mismo lo preconizaba.

Segundo año. Las nacionalidades.

I. Carlomagno. Tratado de Verdún (año 843). Orígenes de Francia y Alemania: formación de estas dos nacionalidades. Inglaterra: sus orígenes. La conquista normanda (año 1066). Rivalidades ulteriores con Francia. Las cruzadas. Las ciudades italianas. Las guerras de Italia.

II. España. Orígenes del pueblo español. Los primitivos habitantes, los romanos, los visigodos, los moros. Formación de los reinos peninsulares. La civilización morisca. La civilización cristiana. Sus luchas. Formación del castellano. La unidad nacional. Los descubrimientos científicos y geográficos. Sumario de la hispanización de América

III. La Carta Magna y el parlamentarismo inglés. El renacimiento y las ciudades italianas. La reforma y las guerras religiosas. Caracteres del antiguo régimen en Francia y España. La Revolución Francesa. Las campañas napoleónicas. La restauración.

Nota: En éste como en el año anterior, la división en trimestres facilitará la tarea del profesor. Esos trimestres podrían acomodarse a los grupos de temas que marcan los números romanos, I, II y III. La elaboración de este período, que va desde el siglo VIII al XVIII, es aún más difícil que el anterior. La historia de esta época ha sido creada con prejuicios patrióticos, y por consiguiente con menos desinterés científico que la Historia Antigua. Además, la civilización adquiere en la edad moderna una complejidad creciente. El criterio argentino en la elección de los temas debe ser, pues –sin ajustarse a una metódica cronología–: 1º) las nacionalidades; 2º) la tradición española; 3º) el movimiento de las ideas modernas. Los primeros tienen una lección actual para nosotros; los segundos son la raíz misma en nuestra historia; los terceros han influido en la formación de nuestros espíritus. No podemos olvidar, sobre todo, que si somos latinos por mediación de España, somos también europeos por conquista de España. Conocerá a este país será tanto como conocerse a sí mismos. En este período intermediario entre el absolutismo del mundo antiguo y el racionalismo de la Revolución, es cuando la elaboración propia se hace más necesaria. No podía servirnos ningún programa preparado para colegios de Europa, pues también respecto de este período, como respecto de Roma, nuestra situación es ambigua y peculiar: europeos por ciertos caracteres de nuestra cultura, no lo somos territorialmente. Americanos, nuestro punto de mira extraeuropeo da a los fenómenos de aquella época una objetividad casi absoluta, que para los europeos no puede tener.

Tercer año. América

I. La civilización azteca. La civilización peruana. Estudio detallado de la sociedad incaica.

II. El Descubrimiento. La Colonización inglesa en el norte. La conquista española en el sud: Cortés, Pizarro, Almagro. Los portugueses en América. La organización colonial hasta los Virreinatos. La familia y las instituciones españolas

en el nuevo mundo. Cronología y referencias a la historia española posterior a Carlos V. Las Reformas de Carlos III. Influencia de las ideas europeas.

III. Independencia de los Estados Unidos. La Invasión napoleónica. Insurrección americana. La guerra La fundación de nuevas nacionalidades. Origen y caracteres actuales de cada una de ellas. Nuestras relaciones con Brasil, Chile, Uruguay, Paraguay y Bolivia durante el siglo XIX. La tradición hispanoamericana como fuerza política en América.

Nota: Dado que, durante los siglos XVI, XVII y XVIII, nosotros éramos una sociedad española transplantada a América y las Indias formaban parte del dominio político de España, convendrá hacer el estudio refiriéndose también a esta última y a Europa en general. La constitución étnica y espiritual de los pueblos hispanoamericanos será mejor estudiada en cuarto año, debiéndose en el tercero dar los caracteres comunes a toda la América. La parte de la Independencia tendrá por objeto mostrar la desmembración de los virreinatos, la formación de las naciones hermanas, develando la influencia que en ello tuvieron las rivalidades europeas de la Restauración.

Cuarto año. Argentina

I. Origen de este nombre. El poema de Del Barco Centenera. Descripción pintoresca del territorio. Su fauna, su flora. Las razas indígenas que lo habitaron. Sus caracteres y los restos de su civilización: el quichua, el guaraní, el araucano.

II. Ocupación española del territorio: Los primeros navegantes de nuestros ríos y costas: Solís, Gabotto, Magallanes, Irala, etc. Los primeros conquistadores del interior: Núñez del Prado, Diego de Roxas, etc. Los primeros fundadores: Francisco de Aguirre, Pedro de Mendoza, Luis de Cabrera, etc. Las Ciudades. Regiones de España que más influyeron en nuestra colonización. Los indios sometidos. Tipos sociales: el mestizo, el esclavo, el funcionario, el gaucho, el fraile, etc. Indumentaria, costumbres, gobierno. Las invasiones inglesas.

III. La guerra de la Independencia. Su desarrollo dentro de nuestro virreinato. Contribución de las ciudades en la obra de la guerra. Campañas militares. Desmembración del virreinato. Razones de ello. Los héroes. Las muchedumbres a caballo. Los congresos. Las ciudades y la campaña. El caudillismo y la anarquía. Rosas y los tiranos provinciales. Guerras civiles. Caída de la tiranía.

Nota: Nuestra guerra de la Independencia cuajó en formas políticas y militares el sentimiento argentino, pero este sentimiento ya existía antes de 1810, con todos los caracteres naturales de la nacionalidad, bien que la conciencia criolla no acertara aún a definirlo. Pero ya entonces como hoy, el territorio argentino diferenciaba, americanizando, al hijo del colono europeo. Hijos de españoles son los que hicieron la Revolución. Comenzar nuestra historia en 1810 es sin duda de una gran belleza dramática, pero se está mejor en la verdad y en las ventajas que trae a una nación el formar conciencia de tradición más antigua, el comenzarla desde el territorio y su primitivo habitante. Muchos de los caracteres que la emoción de la tierra natal dio al aborigen, continúa dándolos a nosotros. La historia externa, la descripción de los cambios políticos que hasta ahora se nos ha enseñado, préstase a esas bruscas soluciones de continuidad. La historia interna, el estudio íntimo de la nacionalidad, esa sigue corrientes menos tumultuosas, y como un agua por el arco de un puente, pasa sin cambiar de sustancia, de unas formas políticas a otras. La verda-

dera evolución nacional se operó eslabonando las invasiones inglesas con la Revolución, cuyos soldados eran antiguos defensores de Buenos Aires, y la Revolución con la Anarquía, cuyos caudillos eran jefes gloriosos o capitanes desertores del disuelto ejército revolucionario. Nuestra independencia prematura trajo las guerras civiles, y la conciencia política de la nación sólo concluyó con la constituyente un proceso cuyos orígenes eran remotamente coloniales.

Quinto año. Historia Contemporánea.

I. La política de la Restauración en los congresos de Viena, de Verona y de Panamá. Canning. La restauración en Francia. La democracia norteamericana. La unidad política de Alemania y de Italia. Situación actual del Pontificado. Instituciones modernas: el capital, el socialismo, el parlamento, etcétera.

II. La Constitución Argentina de 1853. Lo que en ella subsistió de las constituciones anteriores. Pacto de San Nicolás. Influencia que en ella tuvieron las ideas francesas, los modelos yanquis, las doctrinas inglesas y las propias condiciones de tradición y ambiente nacionales. Origen de nuestras provincias. Estudio de los deberes y derechos cívicos de acuerdo con los artículos constitucionales y las leyes complementarias.

III. La guerra del Paraguay. Segregación y reincorporación de Buenos Aires. Organización definitiva de la República Argentina. Federalización de la ciudad de Buenos Aires. Cronología de los presidentes argentinos: el temperamento y la obra de cada uno. El poder central y las provincias. El Poder Ejecutivo y el Parlamento. La Justicia. Estado actual de nuestro progreso político. Transformaciones sociales producidas en los últimos cincuenta años. Alberdi: la población. Sarmiento: la instrucción pública. Caracteres de nuestra cultura intelectual.

Nota: Como se ve, nuestra historia posterior a la organización constitucional, adquiere un carácter marcadamente cívico. Hácese preferentemente sobre el texto y la práctica de la constitución. Los sucesos son demasiado actuales para que puedan tener otro carácter. La evolución política y económica atraen la atención. El suceso pasado necesita una larga perspectiva en el tiempo para cobrar sugestiones más profundas: estéticas, sentimentales o religiosas. Por eso he buscado esas sugestiones en nuestra historia anteriores a la caída de Rosas, desde Rosas, cuya figura no lejana tiene perfil de leyenda, o los gauchos de la guerra civil, y caudillos como Facundo, casi legendarios también, y los guerreros de la independencia, hasta la apacible vida colonial y el alma melancólica del indio desaparecido y la figura férrea, homérica a ratos, de caciques y conquistadores.

De acuerdo con las teorías antes fundadas, los cursos de Geografía y de Gramática deben sufrir una elaboración semejante y, caso de ser posible, conexionada y paralela.

II. Curso de Castellano

(El profesor deberá hacer comprender a sus discípulos que en el idioma patrio, están los elementos espirituales más duraderos de la tradición nacional y que la conservación del castellano será necesaria a la unidad de nuestra fisonomía his-

tórica a través del tiempo, y útil como instrumento de hegemonía espiritual y comercial en América.)

Primer año. Etimología: raíces y desinencias. Ejercicios de vocabulario y ortografía. Lectura y redacción.

Segundo año. Analogía. Ejercicios de vocabulario y ortografía. Lectura y redacción.

Tercer año. Sintaxis. Ejercicios de vocabulario y ortografía. Lectura y redacción. Sintaxis figurada y nociones de retórica.

Cuarto año. Literatura. Historia General de la literatura española. Las épocas. Las escuelas. Biografía de los principales autores. Ejercicios de lectura y redacción.

Quinto año. Este curso podrá dividirse en dos cuatrimestres, destinándose el primero a un estudio intensivo de las principales obras de la literatura española, tales como el Romancero, el poema del Cid, la *Celestina*, las novelas Picarescas, el Arcipreste de Hita, el *Quijote*, algunos dramas de Lope, Calderón, Tirso, etc., el *Cancionero* de Baena, y los poetas y novelistas actuales. La segunda mitad del año se destinará a nuestra literatura y la hispanoamericana, particularizándose con las obras de Sarmiento, Moreno, Mitre, Alberdi, Echeverría, Andrade, y los poetas y prosistas actuales. El profesor deberá dar preferencia en el curso de gramática a los ejercicios de dicción, de vocabulario y de ortografía, y en literatura al conocimiento directo de las obras. En uno y otro caso acompañará su enseñanza con las sugestiones históricas y estéticas que los temas, o la curiosidad de los alumnos, o los asuntos de actualidad le sugieran. Su misión principal consistirá en la formación del concepto de que la literatura no es vano ejercicio sino esfuerzo trascendental ligado a la existencia misma de la nación. Como consecuencia de ello, cultivará el amor a la lectura, y hará ver las razones de cultura personal y de civismo, que deben hacerles seguir el movimiento intelectual y artístico de su país, cualquiera que sea la actividad a que más tarde se dediquen. El curso así planeado sacrifica todo el enciclopédico caudal de las literaturas extranjeras, porque sin el instrumento del idioma respectivo no se puede hacer acerca de ellos ningún aprendizaje provechoso. Como simple información de nomenclatura, podrá darla, sin ajustarla a plan sistemático, el profesor de historia cuando explique la civilización de cada período, el profesor de idiomas extranjeros cuando aluda a las obras maestras de la lengua que enseñe, y el mismo profesor de literatura cuando exponga la influencia de otras literatura sobre la castellana.

III. Curso de Geografía

(El profesor deberá, como los dos anteriores, mostrar, en la geografía general la influencia de la tierra sobre la civilización, y en la geografía argentina los elementos que ella aporta a la formación de la conciencia nacional.)

Primer año. Geografía general. Descripción física de la tierra. Comarcas donde han florecido las primeras civilizaciones, como Egipto, China, Persia, Caldea, India, Judea, etc. Lo que resta de esas civilizaciones en su territorio actual. Someras nociones sobre África y Oceanía, particularizándose solamente con Aus-

tralia, Transvaal y Marruecos. Descripción general de Europa, y sugestiones sobre nuestro país.

Segundo año. Las naciones. Estudio especial de Francia, Gran Bretaña, España, Italia, Alemania, Bélgica, Estados Unidos y Japón. Generalidades de Europa y América. Nociones de economía política relativas a nuestros problemas.

Tercer año. América. Descripción general. Su posición geográfica en el mundo. Nuestra posición dentro de ella. Estudio detenido de Brasil, Uruguay, Paraguay, Chile, y Bolivia, particularizándose con su geografía política y sus comunicaciones con nosotros. La influencia económica y la influencia intelectual. Nociones de política internacional. Sugestiones de solidaridad hispanoamericana.

Cuarto año. Descripción general de la República Argentina, deteniéndose en sus caracteres físicos, en la influencia de su territorio, en la formación de sus caracteres regionales, en el acrecentamiento de la riqueza nacional y en la grandeza futura del país.

Quinto año. Descripción especial de la República Argentina. Estudio intensivo de las regiones. Las provincias y los territorios. Economía interna de la Nación. Nuestra balanza económica.

(Se hará uso de lecturas que puedan dar a los alumnos la emoción de comarcas que no conozcan personalmente dentro del país. La emoción estética del paisaje deberá ser igualmente cultivada, por la influencia que esto tiene en la formación del patriotismo y el sentido de la belleza.)

IV. Curso de Moral

En quinto año, la educación humanista ha de completarse por ese curso de *Historia* argentina contemporánea, cuyo carácter de enseñanza constitucional he acentuado; por el curso de *Moral* que requiere una transformación, también con propósitos cívicos, a lo cual dedico el parágrafo siguiente; y por el curso de *Filosofía* que, fuera de la psicología más o menos científica que se enseñe, *ha de tener carácter histórico,* y ser una exposición de los sistemas filosóficos y religiosos que la humanidad ha creado desde sus orígenes. Este curso formará, mejor que cualquier programa enciclopédico de historia, el sentido de la solidaridad humana y de la vida universal. El de Moral Cívica deberá dar las bases espirituales de la solidaridad social dentro de la nación a que se pertenece.

La enseñanza humanista, pues, ha de tener su complemento en la educación moral y filosófica. Ambas definen la inteligencia, y familiarizándola con las ideas generales, adiestran el espíritu para el pensamiento y para la acción. No basta dar a la conciencia una aspiración idealista, que es su ruta: hay que darle también el temple de carácter y la disciplina de conducta necesarias para llegar a su ideal.

4. LA MORAL CÍVICA: SU SIGNIFICADO

Según hemos visto, la Historia no es la Moral: es el laboratorio de la Moral; de ahí que estas últimas asignaturas hayan de enseñarse después de varios años de preparación humanista, cuando el alumno conozca cómo se forman las nacionalida-

des, cuál es la tradición de su raza y hacia qué fines conduce al hombre la Civilización. Esto quiere decir que, durante ese curso, el profesor de historia –y como él todos los otros– habrán vitalizado su enseñanza con ejemplos morales y generalizaciones. Pero estos cursos finales de Historia de los sistemas filosóficos y la instrucción moral y cívica, son, respectivamente, la síntesis del proceso mental de la civilización, y el compendio de aquellas sugestiones éticas en un cuerpo casi religioso de doctrina actual.

Semejante evangelización de la juventud es aquí necesaria, porque, fuera de la escuela, carecemos de instituciones que pudieran realizarla. El nivel asaz bajo de nuestra cultura ambiente, la falta de ideas generales, el realismo tradicional en la enseñanza, el materialismo innoble de nuestro progreso, el individualismo anárquico de nuestra vida mental y económica, son formas de egoísmo y de barbarie que sólo el Estado podrá combatir, mediante un sistema disciplinario de educación. Sólo el Estado, porque la Iglesia ha hecho crisis, y la Familia no ha llegado aún a su madurez.

En nuestro país, la Iglesia Católica que fue baluarte de la Patria, fortaleza de la Revolución y Hogar del heroísmo, ha descendido tanto, sin el estímulo de otras Iglesias rivales, que agrava a nuestros ojos el peligro de su doctrina universalista y de su gobierno internacional, con la desaparición del viejo clero patricio que contó entre sus nombres el de Oro y de Lavaisse, para sustituirlo por un clero abigarrado y aventurero, de inmigración en su mayoría, clero bigardo cuya estulticia suele andar en pareja con su sensualidad. Es desde luego una Iglesia digna del momento que atravesamos, y no podemos dejarle a ella la dirección moral de la juventud.

En cuanto a la Familia, nada puede esperarse tampoco de ella. Hasta hoy no ha hecho sino restarle fuerza cívicas e intelectuales a la escuela, con la indiferencia del hogar criollo o la hostilidad del hogar extranjero. Fluctúa aquí la familia, entre la disolución del conventillo y la sensualidad del palacio, quedando por averiguarse dónde se esconde más inmoralidad, si en esta abundancia o en aquella miseria. Ignorancia y cosmopolitismo de origen en casa del obrero; ignorancia, vanidad y cosmopolitismo de gustos en casa del burgués: ni una ni otra pueden ser santuarios de civismo. Lo serán, acaso, cuando los niños educados en la nueva escuela lleguen a su sazón de independencia. Entre tanto, la familia argentina seguirá dándonos los espectáculos de su virtud fecunda, pero completamente egoísta, ignorante, instintiva. Una familia en tales condiciones no se halla todavía preparada para sustituir a la Iglesia.

Nuestra Escuela tiene que ser, pues, aun con la desventaja de sus medios puramente intelectuales, como el Hogar de la ciudadanía y la Iglesia de su doctrina moral.

El Estado no podría imponer una religión positiva. Sus leyes actuales no se lo permiten, y su prédica, además, carecería de eficacia. El laicismo absoluto es también un peligro en la enseñanza. La falta de trascendentalismo que tal principio comporta, ha agravado los vicios del carácter argentino, ya escéptico y sensual de suyo. Imponer una concepción determinada de la Divinidad, es empresa que en mano de nuestros maestros, escollaría también ante la irreverencia del espíritu criollo, y, sobre todo, ante las objeciones dialécticas que son el escollo de cualquier teología. Nuestra concepción de la Divinidad, para ser fecunda, ha de ser un

estado de nuestra propia conciencia. Es emotiva; no es intelectual. No se la recibe por sugestión; está en nosotros, y una alegría o un dolor la despiertan. Cuando nuestra inteligencia, por su propio progreso, destruye toda religión positiva, en aquella concepción se salva ese principio trascendental que hay en el misterio del Universo y en la vida angustiosa del Hombre. A ese estado llámole del individualismo religioso, sentimiento que la nueva doctrina deberá cultivar.

Con sólo agregar algunas palabras a los programas de *Moral cívica* de las escuelas francesas, Fouillée ha dado formas concretas a esa doctrina. Su proyecto no podría servirnos a nosotros, en las condiciones diversas de nuestra vida social y sus tradiciones. Para conseguirlo, nuestro Catecismo tendría que responder al siguiente programa –que es una variación del francés, proyectado de acuerdo el ideal que cada argentino deberá realizar, a fin de afirmar la cohesión de nuestra raza y enaltecer el nivel de la cultura ambiente.[13]

Programa de Moral Cívica

I. *La Nación*. Qué es la patria. Evolución del patriotismo. La Nación no es simple aglomeración de individuos. Existencia espiritual de la Nación. La teoría del Contrato Social. La teoría del organismo social. La teoría de Stuart Mill y Boutmy. Solidaridad geográfica. Solidaridad Social. Solidaridad histórica de las generaciones. El espíritu nacional. Qué elementos constituyen la nacionalidad argentina: la comunión de los espíritus en una lengua, un ideal y un territorio.

II. *El individuo*. Lo que éste debe ser en la sociedad. Conciliación de sus intereses y los de la nación. Defectos del carácter argentino: ligereza intelectual, anarquismo gaucho, el egoísmo, la mentira. Cualidades del carácter argentino: valor, orgullo, desprendimiento. Efectos sociales de los vicios individuales: sus consecuencias para la Nación entera.

III. *La familia*. Su necesidad para la patria. Su función en el organismo nacional. Su constitución moral y cívica. La mujer argentina. Sus defectos y cualidades. El espíritu de familia: sus cualidades y defectos en la República Argentina. La autoridad doméstica y las relaciones familiares: el padre, la madre, los hermanos, las hermanas, los parientes, la servidumbre. Tradiciones patriarcales de la familia argentina. Ventajas de su conservación. La familia en Buenos Aires y la familia en Provincias. Influencia de la arquitectura doméstica sobre la alegría y la moralidad de la familia. El conventillo. Casas para obreros. La familia rural: el rancho. La casa con zaguán propio. Ventajas de esta construcción sobre la casa europea. La familia intermediaria entre el individuo y la Nación. Dado que los hijos sobreviven a los padres, la autoridad de éstos es limitada, por cuanto la educación de aquéllos afecta a la prosperidad de la Nación.

13. En el momento de corregir las pruebas de este libro, se han hecho públicos los programas del Moral Cívica, cátedra nueva creada por el ministro Naón. Esta cátedra, que no se ha de confundir con la Instrucción Cívica, responde a los fines aquí señalados y coincide casi en absoluto con este Proyecto de Programa inspirado en Fouillée, con adaptación a nuestras necesidades. Es una nueva afirmación del ideal cívico que hoy agita nuestra enseñanza.

IV. *La escuela*. Su necesidad para la patria. Respeto que debe tenérsele; ayuda que debe prestársele. Su función de continuidad en el organismo nacional. Su constitución moral y cívica. La escuela prepara el individuo más para la nación que para sí mismo. Defectos y virtudes escolares: la pereza, la indisciplina, la deslealtad; la contracción, el respeto al maestro, el amor al condiscípulo. Influencia de las amistades escolares en la edad viril y en la vida cívica. Verdadera posición intelectual del maestro: no es un sabio; es un ex condiscípulo. Luchas que el país ha sostenido con la ignorancia. Servidores de nuestra educación. El idioma castellano. Importancia de los estudios históricos y humanistas que definen la propia nacionalidad. Necesidad de cultivar sus tradiciones. Deber de proteger las letras y las artes argentinas.

V. *El ciudadano*. Su definición: deberes y derechos. Honor antiguo de la ciudadanía. Necesidad de dignificarlo nuevamente. La esclavitud. Su abolición en la República Argentina. El indio: su posición política. El criollo y sus deberes entre la patria de sus padres extranjeros y la nación a que él pertenece. Deberes de los ciudadanos entre sí. La tolerancia política y religiosa. La ciudad: la conciencia municipal; bellezas de este sentimiento. Deberes y derechos comunales. Las costumbres públicas. La calle es de dominio común: el respecto personal, la galantería, la arquitectura, los letreros políglotas. Características de las ciudades argentinas: sus bellezas y defectos: el carácter nacional en la arquitectura. La piedra y el ladrillo. Fundación de ciudades: el lugar y el nombre.

VI. *La prensa*. Su función social. Deberes del periodista como hombre y como ciudadano: la verdad y el valor. Importancia y sugestiones del pensamiento impreso. Responsabilidades del que lo difunde. La alusión, la diatriba, la injuria, la calumnia, la noticia: su valor moral. El duelo. El asalto. La persecución. Tradiciones de nuestro periodismo. Su extranjerización. Necesidad de que la prensa tenga carácter nacional. Su posición respecto del gobierno y del pueblo. La opinión pública. Necesidad de que el ciudadano se ilustre a fin de formarse convicciones personales. La revista y el libro argentinos: los editores.

VII. *Los partidos*. La democracia. Formas de gobierno. Necesidad de que los partidos existan como organismos permanentes. Las tradiciones de nuestros partidos. Sus luchas, sus pasiones, sus generosidades. El gaucho en la política. El caudillo y el caudillismo; el jefe de partido; el comité; los correligionarios. El voto; su venalidad; el fraude; la abstención: su influencia en la vida de la República. Siluetas de caudillos argentinos, nacionales y provinciales. El caudillo sedentario y el caudillo andante. El club aristocrático y su influencia en la política criolla. El extranjero en la política: peligros y ventajas. Causas de nuestro retardo democrático. Actuales problemas de la política nacional. Las revoluciones.

VIII. *Las profesiones*. Deberes del profesional: el sacerdote, el soldado, el abogado, el médico, el escritor, etc. Otras formas de actividad social: el industrial, el obrero, el propietario, etc.: sus deberes para con la nación. Jerarquías sociales en la República Argentina, según las profesiones. Necesidad de hacer una transmutación de esos valores morales. Modo como se han acumulado las grandes fortunas en nuestro país. Inmoralidad de la fortuna estéril. El rico y la solidaridad social: fundaciones de cultura en otras naciones. Biografías de fundadores. El esfuerzo profesional en la obra de la civilización nacional. El artista: desinterés cívico de su esfuerzo y dolor de su vida.

IX. *El Estado*. Las formas políticas de la nacionalidad. La soberanía. Autonomías que nos falta conquistar para ser un pueblo del todo independiente. Cualidades que debe tener el gobernante. Biografía de los estadistas argentinos. Dificultades de la función gubernamental. El Estado y los ciudadanos: el impuesto, el voto, el servicio militar. El ejército. Relaciones de un estado con otro, y de las naciones entre sí. España y las naciones americanas.

X. *La inmigración*. Verdadero sentido de nuestro cosmopolitismo. Las nacionalidades y la solidaridad humana. Deberes del inmigrante para con la República Argentina. Su posición especial respecto al país de origen. El hogar que funda en territorio argentino es argentino por la ciudadanía y el porvenir de sus hijos. Sus deberes para con el idioma nacional y la tradición argentina. Las escuelas coloniales y la nacionalidad. En qué sentido el cosmopolitismo ha sido útil al país. En qué sentido no lo es. La plétora demográfica en Buenos Aires. Las campañas desiertas. El trabajo agrícola. Influencia del territorio sobre el habitante. Diversos caracteres del emigrante según su nacionalidad. Diferencia entre él y sus hijos. Diferencia entre el exiliado, y el que queda en la tierra de origen. El afecto de los europeos radicados en el país. Cuestiones de ciudadanía. Necesidad de encauzar la inmigración territorial y espiritualmente. La tradición nacional.

XI. *La humanidad*. Deberes y derechos internacionales. Solidaridad humana y solidaridad internacional. Nuestra posición respecto de España, Italia, Francia e Inglaterra. Nuestra posición respecto a las naciones americanas. Lo que otros pueblos nos deben; lo que debemos a otros pueblos. Cómo la existencia de nacionalidades bien definidas no obsta a la solidaridad humana. Necesidad de tener carácter nacional para contribuir a la obra de la civilización. Los pueblos efímeros y los pueblos eternos. La cultura superior. El amor a la naturaleza. La emoción estética. Caracteres nacionales en las diversas revelaciones de la Belleza. La sociedad ideal de los espíritus.

XII. *El universo*. Las ciencias físico-naturales. Su verdadera posición ante el misterio de la naturaleza. Lo desconocido: fenómenos todavía no explicados. Fenómenos inexplicables. Lo incognoscible. La emoción religiosa. La música. El dolor humano. Formas imaginativas que se ha dado a la divinidad. La conciencia. La conducta. El deber. Las sanciones morales. Diversas morales. El amoralismo como simple especulación intelectual. Fondo ético y transcendente de la vida social. La moralidad privada y pública. Sanciones sociales: el delito y las penas. Sanciones sobrenaturales: premios y castigos. Sanciones de la propia conciencia: superioridad ética de este estado moral sobre los otros. La Religión. La modestia del verdadero sabio ante lo inexplicable. Deísmo individualista. Fundamentos metafísicos y morales de toda creencia en un mundo invisible y en el triunfo final de la moralidad en el Universo.

Como se ve, una enseñanza semejante de Moral, abandona al discípulo en los umbrales mismos de la Religión. No le impone dogma alguno, pero despierta en su espíritu el sentimiento del individualismo religioso. En ella se concilian todas las disputas sectarias: las familias quedan en la libertad de sus creencias; las iglesias en la libertad de sus dogmas; los partidos en la libertad de sus intereses. Sólo se afirma la conciencia de la nacionalidad, en la que cada individuo desarrollará su existencia, y se le enseña, de ella, una finalidad generosa. Se está así tan lejos

del laicismo puro como del dogmatismo autoritario. Sálvase del laicismo lo que tiene de práctico en su aspecto político; sálvase del dogma lo que tiene de eterno en su faz religiosa. Es de por sí una religión en la cual puede creerse, y deja en sus límites una divinidad más remota, ante la cual el hombre puede, según su voluntad, volver las espaldas o doblar la rodilla.

5. NECESIDAD DE DAR UNA COORDINACIÓN IDEAL A TODO EL SISTEMA

La doble orientación cívica de argentinismo y de moral, definida en los parágrafos anteriores, cobra una precisión casi absoluta cuando se circunscribe a la enseñanza primaria. La escuela secundaria es compleja de por sí, y tal carácter, lejos de simplificarse, acentúase cuando se trata de la Historia Universal, que estudia fenómenos alejados de nosotros, por pertenecer a épocas antiguas o a civilizaciones que florecieron fuera del propio territorio. La escuela elemental, por lo contrario, es simple, porque ella da al alumno la primera iniciación científica, y, porque según el sistema de este Informe y las ideas generalmente aceptadas en nuestro país, ella debe formar la conciencia del ciudadano. Para que la escuela primaria, dentro de este último carácter, pueda llenar su doble fin de argentinismo y de moral, es menester que sus estudios «civiles» sufran la limitación de la propia nacionalidad. Ganará así en segura intensidad educativa lo que pierda en engañosa extensión enciclopédica. Por consiguiente, la base intelectual de su educación debe fincar en estas cuatro disciplinas: el idioma patrio, el territorio argentino, la tradición nacional, la moral cívica.

Los planes en vigencia no responden a tales ideas, ni por la extensión de los estudios, ni por el método de la enseñanza. Las escuelas anexas a las Normales, que dieron su tipo a casi todas las primarias de la República, carecen de una severa ponderación cívica.

El estudio del castellano, suele mecanizarse en reglas rutinarias, que además de ser inútiles al niño resúltanle inaccesibles, no ofreciendo nuestras gramáticas usuales, ni siquiera el descargo de contener una teoría exacta del idioma. En vez de ejercitarlo en el manejo difícil y sutil de las preposiciones, se le impone el recitado mnemónico de la «declinación» que es en castellano una simple invención de eruditos. En vez de mostrarle la correspondencia que hay entre los diversos momentos de la acción, o la intención de quien la expresa, con las varias formas de verbo, se le impone el recitado mnemónico de la «conjugación», cuyo cuadro pavoroso suele ser el justo terror de los estudiantes, sobre todo cuando se adopta la absurda nomenclatura de la Academia.[14] En vez de enseñarle los nombres de las cosas y sus cualidades, enriqueciendo su vocabulario asaz pobre se le estaquea en las diez partes de la Analogía otra de las rutinas gramaticales, puesto que, en realidad, todas las palabras son «participios» desde que desempeñan diversas funciones en la oración. En vez de aleccionarles en el uso del vocablo preciso, del

14. La nomenclatura de Bello es más lógica, pero no ha traído sino mayor confusión y recargo a los pobres estudiantes, que se azoran entre la una y la otra.

discurso personal y elegante –como lo quieren los ingleses– preténdese que el pobre niño aprenda la sintaxis, o sea el mecanismo verbal de la Lógica. Así se explica que el alumno llegue a creer que la gramática y el idioma son dos cosas distintas, pues ni siente la vida de éste en aquélla, ni ve la presencia de la primera en el último. En cuanto a vitalizar la enseñanza con las sugestiones morales y cívicas de hacer ver al alumno que cuanto él habla es manifestación de su personalidad y temperamento, y que la lengua nacional, en su caudal de voces y en sus caracteres idiomáticos, es un signo visible de la patria y el órgano intelectual de su traducción, suele ser cosa que nuestros maestros abandonan por completo, a pesar de la corrupción cosmopolita que aquí, más que en ninguna otra nación, impóneles perentoriamente semejante deber.[15]

Análogas cosas pudiera decir de la Geografía. El conocimiento del territorio patrio pierde extensión por el falso concepto que nos lleva a dilapidar tiempo y esfuerzo en geografías exóticas, cuyo único resultado efectivo suele ser que se concluye el cielo primario ignorando por igual la propia y la ajena. Tal conocimiento se debilita igualmente por los defectos del método, más la falta de sugestiones estéticas o civiles. He tenido ocasión de encontrar en tales aulas, o ante tribunales de ingreso al colegio medio, alumnos que ya debieran estar preparados para la vida argentina por una esclarecida conciencia territorial, y que, sin embargo, ignoran los medios de viaje a diversos lugares del país y la evolución histórica de esos medios de comunicación; que no saben siquiera la aplicación utilitaria que podrían dar a sus aptitudes en las diversas zonas del territorio según sus fuentes de riqueza; y que no han experimentado jamás la curiosidad de conocer otras comarcas argentinas, porque sus maestros no supieron hacérselas amar, describiéndole sus bellezas, o, al menos, los caracteres que las diferencian del paisaje lugareño y familiar.

El curso de Historia, que en el ciclo primario debiera ser un tema constante de moral, adolece de iguales defectos. Generalmente se comienza el estudio sistemático de la historia a partir de tercer grado, distribución excelente, sobre todo cuando se deja los dos primeros años para ejercicios sobre tiempo y lugar, mediante descripciones o relatos que suelen ser la faz amena de los estudios de idioma. Así, el tercer año empieza con el descubrimiento de América y termina con las invasiones inglesas. El cuarto grado completa el curso siguiendo la cronología, desde la Independencia hasta los presidentes constitucionales. La índole poemática y a veces maravillosa de tales sucesos, suele interesar las imaginaciones infantiles; pero, en realidad, el verdadero trabajo de tradición argentina redúcese a nueve meses, pues por un error inveterado suele comenzarse nuestro pasado histórico en la Revolución de Mayo, y semejante origen impone un carácter dramático y militar a todo el resto de nuestra evolución. Digo que el curso se reduce a nueve meses, porque, en efecto, los organizadores del plan tuvieron prisa de que

15. En la Capital el idioma popular es de tal modo un castellano ya corrompido, que sin contar el numeroso vocabulario bonaerense, nótase faltas esenciales: así el uso de la preposición *de* por *a*; v. gr. «Voy *de* mi tía»; la aparición de la consonante *sh*, v. gr: «cafisho», «mishadura»; el empleo de la conjunción italiana *e* por *y*, v. gr: «Cajones e Coronas» (en la puerta de un negocio en la calle Independencia); y ciertas adulteraciones en las desinencias del verbo, que antes eran orales y que ahora empiezan a aparecer escritas, v. gr.: «Por cada paquete de cigarrillos se *dea* una caja de fósforos» (aviso de otro negocio).

esos jóvenes alumnos, cuya edad generalmente no llega a diez años, se abismaran cuanto antes en la oscuridad de las viejas teogonías y en la complejidad de las más remotas civilizaciones. Así los planes antes citados, prescriben para quinto y sexto grado primarios, un programa monstruoso, que abarca los Israelitas, Moisés, los Reyes, los Profetas, el Mesías, los Griegos, Esparta, Atenas, las Guerras Médicas, el Siglo de Pericles, Macedonia, Alejandro, la Civilización Griega, los Romanos, la República, la lucha de Patricios y Plebeyos, las Guerras Púnicas, las Conquistas, las Guerras Civiles, el Imperio, la Anarquía Militar, la Civilización Romana, el Cristianismo, la Invasión de los Bárbaros, Carlomagno, el Imperio de Occidente, los Musulmanes, Mahoma, la Civilización de los Arabes, el Feudalismo, la Conquista de Inglaterra, las Cruzadas, la Reconquista de España, la lucha del Pontificado y el Imperio, las Ciudades Italianas y Alemanas, la toma de Constantinopla, las invenciones y descubrimientos modernos, América, la Conquista de México y el Perú, la trata de negros, la Imprenta, el Renacimiento, la Reforma y las Guerras de Religión, las Guerras de Italia, Carlos V, la Guerra de Treinta Años, la Revolución de Inglaterra, Luis XIV, la Formación del Imperio Ruso, la Formación de Prusia, Federico II, los Estados Unidos y su Independencia, Washington, y todos los tópicos principales de la Historia Contemporánea, a partir de la Revolución Francesa y de la Independencia Americana.

Basta la mención de semejantes temas para comprender la falta de discernimiento que ha presidido la organización de nuestros estudios primarios de Historia. Fallan desde el punto de vista pedagógico, porque un niño de diez años no puede comprender esa síntesis de las viejas civilizaciones, y siendo americano ese niño, no puede ni siquiera imaginarlas, pues su escuela carece de material didáctico, y su territorio carece de monumentos vetustos, y todo cuanto lo rodea limita su sentido histórico a un cercano pretérito para el cual una vejez de cuatro siglos resulta ya inverosímil. Fallan igualmente esos planes desde el punto de vista técnico, porque los inspira el error de creer que la Historia es una materia científica, cuando es sólo una disciplina educativa; que es necesario estudiar todo el pasado, cuando lo que de tales estudios debe interesarnos es la conciencia de la patria y de la civilización; que tal conocimiento debe realizarse todo él dentro de cada grado de la cultura, cuando la escuela se reduce a abrir nuevos horizontes, iluminar perspectivas, acicatear curiosidades y dar medios de estudio, a fin de completar durante la vida ese constante aprendizaje respecto del cual la escuela es sólo iniciación y comienzo, como que no concluye ni con la muerte. Fallan por fin, dichos planes desde el punto de vista político, porque aparte de que no obedecen a un propósito sistemático de educación cívica, la inclusión de temas como el feudalismo, las cruzadas, la guerra de treinta años, obedece tan sólo al transplante de programas europeos elaborados para pueblos donde tales sucesos forman la propia tradición nacional. Un niño alemán o francés no debe ignorar el feudalismo, las cruzadas o la guerra de treinta años, por la misma razón que un niño americano debe conocer la organización colonial y la guerra de la Independencia. He señalado en el capítulo sobre Francia los medios ingeniosos de que se valen los pedagogos para ligar esos períodos al presente y utilizar en la enseñanza los castillos, tumbas y caminos que quedan de aquellas épocas, incorporados al territorio patrio. Careciendo nosotros de todo ello, la enseñanza de esos acontecimientos no puede ser en la escuela

primaria sino episódica y verbal. Por consiguiente, se la podría agregar más bien a las clases de vocabulario y de lectura, retardando su exposición sistemática para el siguiente curso, de acuerdo con los planes proyectados para los Colegios nacionales, en un parágrafo anterior.

El desarraigo intelectual que caracteriza a las clases universitarias en nuestro país, el desdén ambiente para con las cosas nativas, revélasenos ahora como consecuencia de un sistema pedagógico ajeno a la tradición y a los intereses de la sociedad que lo practica. Y tal exceso de exotismo no nos alarmara, si no le hubiese acompañado un debilitamiento de la conciencia nacional y de las disciplinas morales, que el cosmopolitismo ambiente contribuye a mantener y fomentar. De esta suerte, la escuela del Estado ha sido desnacionalizada por el ambiente, en lugar de que la escuela influyese sobre la sociedad, argentinizándola.

Es lo que actualmente procura el Consejo Nacional de Educación, después de haber comprobado que la escuela patria, lejos de influir sobre una sociedad heterogénea, era desvirtuada en su verdadero carácter por la influencia del ambiente cosmopolita. Decíame el Dr. Ramos Mexía que al hacerse cargo de la Presidencia del Consejo, púsose a visitar las escuelas de la Capital, y encontró signos de desnacionalización que antes no hubiera sospechado. En cierta escuela algunos niños, por tolerancia de sus padres extranjeros, habíanse negado a estudiar la Historia nacional. En otra muy importante, había encontrado los retratos de los reyes Vittorio Emmanuele, Humberto I, Elena y Margarita, que, según las perplejas explicaciones de la Dirección, eran obsequio del vecindario. Usábase en todas, como texto de lectura, el *Cuore* de D'Amicis, libro excelente como literatura infantil y didáctica, pero hecho para Italia, de suerte que se había dado el caso de un niño argentino que hablaba fervorosamente *de la bandera tricolor*, y elogiaba patrióticamente el heroísmo de los soldados sardos.[16]

Tengo, por otro conducto, anécdotas semejantes: así un niño de 6º grado preguntaba a su maestro: «Señor: ¿si el Brasil le declara la guerra *a Buenos Aires* las Provincias la van a ayudar?»... Lo sé por el mismo maestro a quien se le preguntaba... Y yo le dije si ese niño en los cinco años anteriores no había estudiado historia y geografía de su país, si ignoraba que, en la vida nacional, Buenos Aires y las Provincias, como se decía antes de 1880, eran una entidad solidaria; si no le habían enseñado que no era a Buenos Aires a quien se le declaraba la guerra, sino la República Argentina quien la movía o la aceptaba. Y el maestro me contestó que él había aprovechado esa oportunidad para enseñárselo; pero que, por lo común, la educación cívica era muy deficiente... ¿De qué ha servido –¡voto a la patria!– esa escuela primaria que al concluir su curso de seis años produce anécdotas semejantes?... Fuera tan sólo singular ese caso y ya sería sintomático en su singularidad. Pero no. Es que falla todo el sistema: el programa por su enciclopedismo; las asignaturas cívicas, cuyo centro es la Historia, por la carencia de orientación y material didáctico; el edificio por su

16. El Consejo, como era lógico, ha mandado suprimir aquellos cuadros y el uso del *Cuore*. Lo ha reemplazado, provisionalmente, por los *Recuerdos de Provincia*, hasta que un concurso pueda proveerlos de otro más didáctico. Han chocado en eso, como toda nuestra enseñanza, con la falta de material didáctico, a cuya provisión dedico parte de este Informe.

excesiva y falsa suntuosidad;[17] la familia por su indiferencia; y el maestro, verdadero campeón de nacionalismo en Francia, en Inglaterra, en Alemania, sobre todo, porque la fe del maestro aquí se quiebra sintiendo a veces la injusticia de las autoridades, soportando a diario las angustias de la vida costosa, o viendo enriquecerse al ignorante gañán que viene de afuera, mientras a él no supieron remunerarlo siquiera con un sueldo más alto y una ley de retiros más humana.

Nuestro abandono ha llegado a tales extremos que el espíritu cívico no sólo es débil en las escuelas del Estado –por razones técnicas que he señalado en el capítulo VI– sino que la escuela del Estado falta del todo en sitios donde es su acción indispensable. En la Capital, la lucha contra el cosmopolitismo habrá de ser desesperada, principalmente en ciertos barrios como la Boca del Riachuelo. La formación del espíritu argentino será difícil también en otros puntos rurales donde se han formado en medio de la naturaleza casi virgen, y contra todas las conveniencias morales de la Nación, *colonias agrarias independientes,* que son verdaderos transplantes de sus sociedades de origen, como las de rusos en Carlos Casares y Entre Ríos, las de alemanes e italianos en Santa Fe, las de boers y galeses en la Patagonia. Pero la escuela nacional tendrá que ir, como las fortificaciones y el ejército, a las fronteras ahora abandonadas. Del Uruguay y Paraguay nos separan los ríos; pero en el Norte no hay límites espirituales, siendo Jujuy una prolongación social de Bolivia. En cambio por el lado del Neuquén y del Estrecho se ha producido o se está produciendo una lenta chilenización. Como en la correspondiente latitud de Chile hay un espíritu nacional vigoroso, los que de allende la cordillera emigran por razones económicas, traen a nuestro país su conciencia cívica, presentándose el caso de madres chilenas que trabajan o viven en el Neuquén, y que estando gruesas, repasan la cordillera para volver a Copiapó o Valdivia, y parir sus hijos en la tierra materna. Igual chilenización se ha producido por la parte del Estrecho, donde esa emigración es numerosa, tanto como en el Neuquén. Comprendo que tratándose de tales naciones, cuya tradición, cuyo carácter, cuya lengua, sobre todo, son igual a los nuestros, ese problema no tenga importancia sino desde el punto de vista de la seguridad militar, pero tratándose de la frontera de Misiones, la cuestión cambia totalmente de aspecto.[18] Allí habita un pueblo cuya tradición, cuyo carácter, cuya lengua, son diversos de los nuestros. La historia política del Brasil, durante el siglo XIX, ha sido además antagónica de la Argentina: por la guerra primero, por el sistema de gobierno después, por la cuestión de límites más tarde, y ahora

17. Las escuelas modelo que, según se ha visto en el capítulo II, visité en Londres introducido por el *County Council*, me sorprendieron por la sobriedad de su arquitectura y la buena distribución higiénica de sus interiores. Sobre todo, carecían de fachada. Tenían sobre la calle una tapia y luego un patio o corredor que aislaba de la calle el edificio. Entre nosotros fallan hasta por su higiene edificios como la Presidente Roca y la Presidente Mitre, que parecen haber sido construidas, no para el alumno, sino para el transeúnte; no para la enseñanza, sino *pour épater les étrangers*... bien que las debamos a manos de arquitecto extranjero, como tantos otros monumentos de la ciudad.

18. Sin embargo, de esa frontera de Misiones suelen llegar noticias como estas: «Cerro Corá, 12 de diciembre de 1907.

»Los colonos de la picada de San Javier, se han dirigido al Consejo de Educación, para solicitarle la creación de una escuela.

»Sería una obra altamente patriótica, si se resolviera de conformidad, pues en dicho punto se desconoce en absoluto el idioma nacional» (V. *La Prensa* del 13).

por la rivalidad social e intelectual que se inicia, y en la cual, a pesar de los que creen en las razones económicas de la Historia, sentimos como una herencia de los siglos, la vieja rivalidad de portugueses y castellanos... En esa parte de la frontera de Misiones, el idioma tiene, pues una gran importancia. No son allí los hitos de Cleveland, sino los acentos nasales del lusitano o enfáticos del español, los que definen sus límites y despiertan esa rivalidad hereditaria. La invasión de la lengua extraña en el propio territorio se ha de considerar allí como una disminución de nuestro patrimonio nacional.

Pero en ninguna parte del país el enrarecimiento del ambiente moral ha sido tan grande como en Buenos Aires.

Bastaríanos observar lo siguiente: las voces que nos llegan del fondo anónimo de la población, o sea sus creaciones más genuinas, las cuales acusan los más innobles estados espirituales:[19]

Macaneador. El que habla con dolo, inoficiosamente o para simular conocimientos que en realidad ignora; palabra despectiva pero necesaria en vista de la frecuencia con que es necesario designar aquí al tipo de simuladores que ella describe.

Atorrante. Fuera del personaje popular, el que anda sin empleo y espera conseguirlo, o el que vive apicaradamente.

Titear. Reír a costillas del semejante, zumbarle por su desgracia o debilidad; reír de *alguien»,* cosa distinta de la ironía que es «sonreír de algo»: ésta es un primor de la inteligencia; aquélla, un envilecimiento del carácter.

Lírico. Noble palabra que se aplica, despectivamente, al que es generoso, valiente, abnegado: «¡No sea usted lírico!», suelen decir con desdén y lástima los criollos.

Cristo. Pero más aun que con «lírico», expresa su desdén el criollo cuando dice de otros: *¡Ese es un Cristo!* El amigo que paga los gastos en una noche de expansión, es un Cristo también...

Agréguese a ello: *patota*, *indiada, principista*, *madrugador, tilingo* –casi todas las palabras de formación o de acepción bonaerenses–, y se verá que designan, siempre, tipos de cobardía, de degeneración, de corrupción morales.

La enunciación podría continuarse, y la lista no sería breve, pedida a la imaginación de esta ciudad donde degenera en *farra* el sano regocijo de otros pueblos y se caricatura en *estrilo* la ira vengadora o el furor más olímpico. Las frases hechas abundarían también, desde el *«¡Andá bañate!» cuyo* éxito popular ha sido alarmante, hasta el *«A mí, con la piolita»*, flor de la envilecida malicia metropolitana. Pero sobre a mi demostración ese *Cristo*, que sólo aquí pudo cobrar sentido de desprecio, pues fuera de toda crítica histórica y de toda fe religiosa, esa palabra es

19. El idioma tiene gran valor como documento psicológico sobre la mentalidad de un pueblo, por ser la expresión de sus ideas. Las imágenes que él vio en la naturaleza y hasta en el proceso sincrónico de su civilización, están en sus palabras. Las palabras nos dan a veces la sensación de su ambiente geográfico, no sólo fonéticamente, sino hasta por su formación ideológica. ¿Quién al saber que en inglés se llama *Tides'man* o *Tide waiter*, al empleado de aduana, dudará que el pueblo creador de ese nombre habita una isla y que sus derechos de introducción cóbralos siempre a orilla del mar? *Tide* es el flujo o reflujo de la marea, lo que él lleva y trae con ella; *Man* o *waiter*, es el hombre que aguarda. *Tide waiter* dícese también del hombre que espera la opinión de los otros para atreverse a dar la propia. Hay igualmente en esa extensión del vocablo, la ironía del inglés individualista y conciente de la propia personalidad.

para los otros pueblos occidentales un nombre de dignificación, y como el símbolo de las más altas excelencias morales. Es el mismo sentido de desdén que los espíritus cobardes y los pueblos materialistas dan al divino nombre de *Quijote*.

Para luchar con tal ambiente, en pugna por el enaltecimiento idealista de nuestra civilización, el arma tendrá que ser la escuela primaria, dado que en ella reúnese la niñez, y que un cabal conocimiento de los factores argentinos, no permiten cifrar muchas esperanzas, ni en la Iglesia fanática, ni en el Hogar indiferente, ni en propagandas encaminadas a regenerar adultos, ya escépticos en su enorme mayoría.

Tal situación reconoce una causa cuyo sólo enunciado la define: carecemos de *ambiente histórico*. Para restaurarlo, necesitamos restaurar previamente nuestras fuentes históricas, y tal es el pensamiento que, con la provisión del material didáctico y los nuevos planes, completa las presentes Bases.

6. NECESIDAD DE CREAR «AMBIENTE HISTÓRICO»

La falta de ambiente histórico se agrava aquí por la falta de *material didáctico,* cuya importancia he señalado en el primer capítulo. Si nos decidimos a proveerlo, se planteará para nosotros una cuestión previa, que no existe para las naciones del viejo mundo: o sea las diversas fuentes que han de proporcionarnos ese material, según se trate de la Historia Europea o de la Historia Argentina.

Para la Historia Europea carecemos de fuentes inmediatas. Su crítica y transformación hácenla numerosos institutos del viejo mundo, según lo hemos visto en los capítulos pertinentes. Nosotros nos reduciríamos a tomar esos materiales ya elaborados por la heurística y la pedagogía. Libros, mapas, calcos, estampas, todo esto lo traeremos de allá, en condiciones verdaderamente módicas. La elaboración argentina consistirá en el discernimiento y la selección, para no tomar de aquello sino lo necesario a nuestra nacionalidad, de acuerdo con los programas e ideas antes propuestos.

Para la Historia Nacional tenemos por hacer casi toda la obra, desde la base hasta la cima. Necesitamos proteger y restaurar todas las fuentes históricas; hacer después su crítica y su síntesis; crear archivistas, arqueólogos, profesores que se dediquen a la tarea; y luego, adaptar esa elaboración a la alta cultura universitaria, y a los grados inferiores de la enseñanza, mediante libros, calcos y museos especiales.

De ambas partes de la obra, es, desde luego, más difícil y trascendental la segunda que la primera. Aceptadas las ideas de mi libro, bastará para ésta la decisión oficial y la competencia pedagógica. En tanto que para la restauración histórica propia, que ya tardábamos en hacer, se requerirá aquello, y, además todas las voluntades e inteligencias argentinas, concurriendo al mismo propósito cívico. La trascendencia política de esa restauración consiste en que, si la emprendemos, habráse creado un núcleo espiritual a la nacionalidad, y nos dará en América el prestigio de ejemplos que han de ser aprovechados por todas las Repúblicas continentales. Junto a su trascendencia política, tiene la importancia pedagógica de que ese fortalecimiento de las humanidades, vendrá a ser el complemento y el

equilibrio de la enseñanza científica, que no lo tenía o teníalo muy débil en nuestro sistema. Al perfeccionar nuestra enseñanza de las ciencias matemáticas y físico-naturales, según modelos europeos, restábanos completar la reforma y reestablecer el equilibrio, pues la enseñanza científica encontró en Europa una sólida tradición humanista, clásica y filosófica, no destruida por nadie, y que muchos educadores vuelven a elogiar convencidos de que en ella arraiga el prestigio más alto de la cultura europea.

Apuntaré a continuación, como pauta de ideas y norma de conducta, algunas observaciones generales y urgentes sobre la manera cómo debe proveerse el *material didáctico,* según se trate de la «Historia Universal» o de la «Historia Nacional», o sea subordinándonos, de acuerdo con los planes proyectados, a las dos perspectivas que puede ofrecernos al fenómeno de la evolución histórica: la formación de la «nacionalidad» y la formación de la «civilización» europea a la cual pertenecemos.

Historia universal

Museo Histórico de Reproducciones

Como se ha visto en las páginas anteriores, disponen de él las naciones de Europa, y es indispensable para una buena enseñanza histórica. Suprimida entre nosotros la enseñanza de literaturas griega y latina, y no haciéndose tampoco la de europea moderna, el arte dará una síntesis objetiva de esos pueblos. Sería un resumen de los grandes Museos de Europa que he nombrado, y cada uno de los cuales facilita copias, generalmente en *yeso* de los sólidos, y en *fotografía* de los objetos no calcables. Contendría el nuestro reproducciones de todos ellos, desde las ruinas de Pompeya o de Roma, hasta los utensilios celtas y egipcios del British Museum, los vasos etruscos del Kircheriano, los dioses helénicos del Capitolino, los maestros españoles del Prado, los muebles franceses del Cluny, los primitivos del Uffizi, y pequeños calcos de arquitectura, desde el Partenón de Atenas hasta las catedrales góticas del Medioevo. El éxito de un instituto semejante estaría ligado a la acertada elección de los objetos, a la claridad de su clasificación, y a la difusión popular de su cultura.

Tales reproducciones serían tan sólo figuras inertes, si no se oyera junto a ellas la voz de un maestro que las animase. Si no se emplaza una obra de arte en el cuadro de su época y de su escuela, si no se evoca la personalidad del autor o el espíritu de la raza que la inspirase, esa obra pierde mucho de su significado y acaso una parte de sugestión estética. He ahí por qué se necesitará en dicho Museo, una cátedra libre que siendo de Historia sea a la vez de Estética, para educar el gusto, primitivo aún, de las gentes americanas.[20]

20. El estado habitual de incultura estética en que va a Europa la parte más granada de nuestra sociedad, es algo bochornoso. Las apreciaciones que he oído a estancieros y doctores en la inevitable charla de los Hoteles, no tiene ejemplo. Desde la comparación forzosa entre la Avenida de la Ópera y la Avenida de Mayo, hasta el aburrimiento en que les sumen las ciudades viejas y los Museos, todo se nivela en la misma inepti-

No olvidemos la justa sentencia del profesor Lavisse, según la cual «el conocimiento de las artes es tan necesario como el de las letras para comprender la Historia de la Civilización».

En países como Italia, la Historia del Arte se confunde con la de su propia nacionalidad, y en Italia obedece a propósito estético, tanto como a razón nacionalista, el haberla incluido en la enseñanza general de los Liceos. Mi religión de Belleza y mi patriotismo habría deseado para nuestro país una tradición semejante; pero no teniéndola, me reduzco a pedir para la Historia del Arte una cátedra libre, fuera de los programas secundarios: acaso sirva ella para iluminar muchos espíritus y fecundar nuestro arte futuro.

El Museo deberá organizarse, además, en forma que puedan utilizarlo para sus lecciones los profesores de Colegios, Escuelas y Universidades. Los objetos, más que numerosos, deberán ser *significativos*; explicativos los rótulos de cada uno, pues sin ello, un Museo no resulta escuela sino para el visitante que ya sabe. La dirección publicaría fascículos con fotograbados y texto, que se repartiría entre visitantes y estudiantes. De ese modo, estos últimos podrán, de vez en cuando, guiarse solos, y llevar sus impresiones o sus curiosidades a la clase de Historia y de Letras.

Como organización y criterio, podría servirnos de modelo el de Madrid, que fundó Cánovas, para la sección de Escultura; el Trocadero, con su luminoso local y sus jardines, para la de Arquitectura; para ambas, muchas de las universidades yanquis o alemanas, siendo recomendado por Paul Vitry, para la sección de pintura, el anexo de la Colección Lampe en el Museo de Leipzig.[21]

La manera de adquirir reproducciones, las casas que las expenden, generalmente fábricas u oficinas del Estado, son conocidas por el Ministerio y por nuestro Museo de Bellas Artes. Su precio, que figura en Catálogos, no montaría en su total a grandes sumas, encontrándose algunas colecciones en extremo baratas.

Todos los artistas están de acuerdo en que las copias de esculturas han de ser *yesos*, y las de pintura *fotografías*. Aparte de ser costumbre unánime en los museos de Europa, no encontré disidencia entre mis amigos artistas, que se llaman Bistolfi, Rubino, Grosso, Calandra, Arango. La casa de Signa, tan conocida en Roma y en Florencia, hace reproducciones en terracota, de un parecido seductor y engañoso. La terracota tiene el inconveniente de que a la acción del fuego se de-

---

tud. Así se explica que vuelvan sin haber *visto* otra cosa que las formas galantes y elegantes del teatro o del bulevar. Las señoras y las niñas, por su parte, de los dos Louvres, prefieren la mercería. Van a la inauguración del Salón, como a Longchamp el día del Gran Premio, a ver el tocado de los cuerpos vestidos, nunca el retoque de los cuerpos desnudos. Verdad que la inauguración del Salón es una fiesta mundana; pero la concurrencia de otros países vuelve los días posteriores: la del nuestro no vuelve. Algunas inavisadas, van con sus cicerones, a ver la Venus Capitolina en Roma, la de Médicis en Florencia, la Calipigia en Nápoles, y les dan las espaldas al encontrarlas desnudas. Y consigo aquí estas anécdotas, para que se vea, en la censura que ellas implican, cómo el «nacionalismo» preconizado por este Informe, es sólo un esfuerzo por enaltecer nuestra nacionalidad, dentro de sus fuerzas tradicionales y propias, hasta el olvidado idealismo de la verdadera civilización, cuya flor suprema es el arte.

21. VITRY, Paul («Revue internationale l'Enseignament», 1898, I, 529.–V (*«Museés d'Enseignament en Alemagne»*). El Dr. Karl Lampe dedicó su vida a formar una colección completa de grabados y fotografías que fueran una «Historia de la Pintura». Al morir, la legó al museo de su ciudad. Consta de 1.795 piezas, y abarca desde las Catacumbas hasta nuestro días. Lo que se conoce de pintura romana, griega, egipcia, etc., es sabido que ofrece interés arqueológico más bien que estético, si se excluye su aprovechamiento como arte decorativa.

forma, aunque sea imperceptiblemente. El yeso, en cambio, tiene una docilidad que no traiciona. Esto en cuanto a la forma; pues en lo que respecta al color, la absoluta uniformidad de su blancura garantiza los efectos de claroscuro. El vago tinte azulado que suelen tener algunos yesos, equivale, siendo uniforme, al blanco más puro. Algunos suelen colorearlos, pero si bien esto seduce a los profanos, para los artistas y estudiantes prefiérese el yeso natural. La industria del patinado logra, a veces, efectos absolutos de identidad, pero si al reproducir el mármol, es más fácil la empresa, tórnase peligrosa cuando se trata de bronces, sobre todo si fueran muy antiguos, como el Auriga de Delfos; o si hubiesen sufrido la acción de los volcanes, como ocurre con los numerosos bronces de Herculano y Pompeya. Algunas casas de Nápoles hacen reproducciones en bronce, muy esmeradas, de los bronces locales; pero cuando se trata de figura tan fina como el *Narciso* pompeyano, suelen quedarse bien lejos del original, notándose esto, si se los tiene a ambos juntos para compararlos. Los fabricantes de calcos, tanto en bronce como en yeso, han llegado a matizar las figuras con sus colores propios, pues es distinta la pátina terrosa de los bronces de Herculano, la verdosa de Pompeya y la metálica del Renacimiento. Pero se ha de evitar las figuras patinadas, a menos de ponerlas a la par de su doble en blanco, porque para los fines didácticos bastan, como antes dije, la forma y el claroscuro, mientras la otra, si no fuese exacta, podría dar al espectador una noción falsa sobre el original, adulterando su relación de valores.

Tal es la razón por la cual se ha de preferir en pintura la fotografía, si es posible en las dimensiones del modelo, y no las copias en color. Estas, ni aun las más perfectas tricromías, ni procedimientos nuevos que acaban de ensayarse en Londres y que dan excelentes reproducciones de la *Gioconda* de Leonardo, ni los óleos de copistas habituales, consiguen dar el verdadero color de las grandes telas que nos interesa conservar. A la velatura que pone en sus tintas el tiempo, y embellece sobre todo los retratos de Velázquez, del Greco, del Ticiano, y a los contornos que pierden su primitiva dureza al fundirse las manchas vecinas –todo ello calidad de color que no puede dar, al pronto, la paleta fresca–, únese la posible diferencia de técnica entre el maestro y el copista, la diferencia de luz en que ambos trabajaron, y por fin la diferencia emocional entre la mano que copia una tela y el espíritu de un gran artista que transforma en pintura la visión de la realidad. Los que han pasado concienzudamente por los Museos de Europa, habrán visto, con los grandes modelos ante los ojos, cómo fallan las reproducciones de los estudiantes que allí adiestran sus pinceles o de los pintores que hallan medio de vida vendiéndolas a los turistas: una mancha falsa, muchas veces a causa de la luz, basta para cambiar todo el resto de los valores.

He ahí por qué ha de preferirse la fotografía; ella es a la pintura, lo que a la escultura es el yeso. En el Museo de Calcos de Madrid, sólo guardan una reproducción de pintura: el papa Inocencio de Velázquez, pero es una reproducción fotográfica. Grande como el original –que está en el Palacio Doria de Roma–, la audaz púrpura del vestido y el rubor de la cara, que dan a este gran retrato una atmósfera rojiza, han hallado también su equivalente en el tono ladrillo de la fotografía. Reproducido a pincel, en la enorme dificultad de su color, habría dado probablemente, una idea falsa acerca del original.

La mayor dificultad, sobre todo tratándose de otros calcos, más interesantes desde el punto de vista histórico que estético –tales como los muebles o la arqui-

tectura–, consistirá en la elección de los ejemplares. Para resolverlo convendrá no aconsejarse solamente de nuestros artistas sino también de nuestros eruditos en historia.[22]

Base del futuro «Museo de Reproducciones históricas» –que aquí propongo, de acuerdo con el encargo expreso de mi comisión, y las razones expuestas en este Informe–, podría ser la «Sección de calcos» para la cual el señor Schiaffino, director del Museo de Bellas Artes, acaba de adquirir ejemplares muy bien elegidos en el extranjero. La lista de los principales, cedida por el señor Schiaffino con amabilidad que agradezco, la encontrará el lector en el apéndice de este volumen. No habiéndose inaugurado todavía dicha sección, esa lista le dará una idea de su carácter histórico y estético. Digo que esa podría ser la base del futuro Museo, a fin de aprovechar una cosa ya existente, en el caso de que el Ministerio no se decidiese a fundar otro autónomo, o dependiente de la Facultad de Letras, con carácter puramente histórico y didáctico, para servir a la Historia del Arte y de la Civilización.

Provisión de Textos

Después de las ideas apuntadas en otros capítulos, y de las críticas hechas a nuestra pedagogía de la historia, necesitaremos dotar a la escuela de material portátil: mapas, atlas o álbumes de figuras... Pero sobre todo, no podemos continuar con los viejos y deplorables *compendios* de Historia General.

Desde luego, los libritos de Prack deben ser proscriptos. Son malos desde el punto de vista didáctico y desde el punto de vista político. Su falta de método y su estilo impreciso los condenan como libros de escuela. Su sectarismo contraría radicalmente, no sólo los fines ideales propuestos para nuestra educación, sino los planes en vigencia.[23]

22. En tal caso, no se podría prescindir de las numerosas estatuas o retratos en mármol, griegos romanos, que hay en el *British*, en el *Louvre* y sobre todo en el *Capitolino* y las *Termas de Diocleciano*, en Roma. A ellas debo el haber individualizado, en su cara ancha y sus ojos exorbitados, la cabeza de Marco Aurelio; la de Nerón con su cuello taurino; Sócrates con su barba y su nariz de Sileno; Caracalla con la cara prognática y el gesto obstinado; Demóstenes y Vespasiano enérgicos; Tiberio y César lampiños; Alejandro magestuoso; Homero ciego; Séneca venerable. Y junto a ellos, las innumerables Livias y Julias, matronas de los voluptuosos peplos o de las raras cabelleras.

23. Los planes en vigencia dicen que la enseñanza ha de ser «*estrictamente laica*», y el texto del abate Drieux y el señor Prack la dan *estrictamente religiosa*. Veamos algunos tópicos de prueba. Ábrase su *Historia Contemporánea* (p. 264): «La que más hizo en favor del Papa (Pío IX) fue Francia, mediante cuyas tropas debía volver bien pronto Roma al poder *de su legítimo Soberano*». Otro: «Habiendo cambiado el Papa su ministro Mamiani, ardiente Republicano, se aumentó el descontento *entre los sectarios*. (Los «sectarios» son los Republicanos.) Otro «Los revolucionarios habían comenzado a agitarse en Roma cuando Pío IX declaró que, *como padre común de los fieles*, se oponía a la guerra contra el Austria, si bien pedía a ésta que dejase en libertad a la Italia meridional» (*sic*). Como se recordará, la unidad italiana había empezado a hacerse por las regiones del Norte, luchando en la Lombardía o el Véneto contra invasores extranjeros, Austria y Francia o enemigos interiores, el Papa y algunos meridionales. En la página 303, esta parcialidad llega a las mayores atrocidades: «En medio de los continuos ataques de que era víctima Pío IX, tuvo tiempo el inmortal Pontífice para realizar múltiples reformas y adelantos de todo género... Cada uno de los años de su Reinado está señalado por una obra memorable: en 1850, reestableció la jerarquía católica en Inglaterra». (Esto concuerda con la página 333, donde dice sobre la Inglaterra actual: «Felizmente el catolicismo hace en Inglaterra progresos que auguran mucho más, y que pueden salvar a esa sociedad, *minada*

Muy superiores, desde el punto de vista didáctico, eran el viejo *Duruy*, o es el moderno *Ducoudray*. Pero éstos han sido hechos para las escuelas elementales francesas, y ya hemos visto cuál es su tendencia nacionalista en el capítulo III.[24] La obra de *Seignobos,* digna de elogio, se excede en la síntesis, falta en los hechos, y por sí sólo no basta a la enseñanza secundaria, cuyo curso de Historia europea equivale entre nosotros al primario de Europa misma. Quedan otros compendios franceses no traducidos; algunos ingleses, y numerosos alemanes, casi desconocidos estos últimos. Con el concurso de todos ellos, aprovechando el método y la sobriedad de los mejores, contraloreando entre las diversas naciones los hechos, enfocándolos desde nuestro punto de mira, corrigiendo los errores apuntados, debemos hacer nosotros nuestros propios compendios. Pero no saldremos de la peligrosa rutina, si el Ministerio no interviene también en esta parte del complejo problema.

El manual debe ser en las clases de Historia un sumario de hechos para el alumno y una pauta de clases para el profesor. No puede prescindirse de él sino en los grados inferiores, cuando sería nocivo para las inteligencias infantiles; o en grados más avanzados, cuando puede suplirlo con ventajas un excelente maestro; o en los Seminarios donde las fuentes mismas lo reemplazan y constituyen el tema de la lección. Pero el libro de texto es universalmente empleado en la enseñanza media, habiéndose procurado en todos los países, que ellos, lo mismo que los programas, respondieran a las necesidades nacionales. En la República Argentina, nuestros programas de Historia Europea sólo han sido un mal transplante de programas europeos, con sus textos y todo. Lógicamente, no podremos seguir con

---

por el indiferentismo y el materialismo»). Después continúa: «En 1851 y 1852 firmó concordatos con Toscana y Costa Rica; en 1852 restableció la jerarquía católica en Holanda; en 1854 llevó a cabo el acto que más ilustra su pontificado a los ojos de todo creyente: en 8 de diciembre del año mencionado, promulgó Pío IX, rodeado por doscientos obispos, solemnemente, en la Basílica de San Pedro, como dogma de fe, la Inmaculada Concepción de la Santísima Virgen. Este acto unido a la publicación del *Sylabus, resumen de todos los errores modernos*, atrajo sobre Pío IX el odio de los «sectarios del orbe entero». Por fin en las páginas 304 y 305, sobre el concilio del Vaticano, (1870) dice: «opuso la certidumbre de la doctrina católica a los errores modernos; «y sobre la Iglesia»; a pesar de haber perdido al inmortal Pío IX, sigue hoy más gloriosa que nunca, cumpliendo su noble y elevada misión de «cristianizar, civilizar y regenerar el mundo». Tal es el final del capítulo, y lo copiado basta para demostrar mi acersión... Sin duda alguna, Pío IX es un inmortal Pontífice, a los ojos de todo creyente: defendió la sede del pontificado, y si no vigorizó a su Iglesia, la salvó con el *Sylabus* en su postrer reducto, como Pío X acaba de salvarla nuevamente con la encíclica *Pascendi Dominici gregis*, defendiéndola del *modernismo* y de lo que ellos llaman «los errores modernos». Pero ya no consiste en eso la misión de regenerar el mundo. «La de cristianizarlo», tiene en los misioneros protestantes sus más activos colaboradores. La de «regenerarlo»... Fuera de su sectarismo, que es ya una fuerte falla intelectual, este libro tiene el inconveniente de que encara los problemas de la civilización con prejuicios políticos italianos o franceses, prejuicios de política interna a los cuales debemos nosotros mantenernos extraños. La obra es mala, además, por su falta de método didáctico, pues a su estilo periodístico, agrégase la carencia de resúmenes, cuadros, cuestionarios, cronologías, etc. etc., cosa indispensable en compendios de escuela. Su estilo es inapropiado por la afición a metáforas que sólo consiguen, a veces, perturbar las nociones del discípulo. A causa de su *Historia de la Edad Media*, nunca pude, durante mi adolescencia, concebir a los Bárbaros sino «como una nube de tempestad agolpada en el horizonte de Roma», hasta que un día la *Germania* de Tácito, bien que los toma mucho antes de las invasiones, me devolvió a la realidad... Mientras sigamos con tales libros, no podremos hacer una enseñanza histórica provechosa.

24. Vuélvase a leer en la página 85 de este Informe las instrucciones dadas en 1881 por el Ministerio francés, según la cual los maestros deberán considerar siempre la historia de Francia como el centro de la historia de Europa, subordinando a ese criterio la narración de los sucesos. Con tales libros educamos nosotros a la juventud argentina.

ellos: el Ministerio necesitará confeccionar él mismo los primeros que se hagan, marcando la nueva pauta.[25]

Cartillas Históricas

El «Compendio» que ha de contener los hechos capitales y la cronología, deberá completarse con una serie de libros que llamo «Cartillas históricas»; y son a saber:

a) «Un Diccionario histórico», a la manera del Tomo XXV de la colección *«Historian History of the World»,* que podría utilizarse como modelo. El diccionario es en las clases de historia un libro indispensable para los nombres de las batallas, los personajes y los lugares célebres.

b) Una «Antología» de cronistas contemporáneos de los sucesos, tales como Willeardouin, Monstrelet, Cominnes; fragmentos de Memorias, Correspondencias, documentos. Estas serían bilingües, con la traducción española juxtalineal, a fin de dar la emoción más familiar de cada época.

c) Otra «Antología» de historiadores clásicos por su antigüedad o por su estilo, tales como Tácito, Livio, Tucídides, Julio César, Mariana, Plutarco, Gibbon, Momssen, Taine, Carlyle, Macaulay, Michelet, Renán, etc. Llevaría la traducción juxtalineal en los casos necesarios, o podría utilizársela como texto de lectura en la clase de lenguas extranjeras, y no sería su menor beneficio el de despertar en los alumnos la afición a la buena lectura y la curiosidad por las obras de donde esos fragmentos hubieran sido extraídos.

d) Una tercera «Antología» con fragmentos literarios de tema histórico: siluetas, diálogos, descripción de batallas. Esta literatura imaginativa, cuya potencia de evocación verbal he señalado en otros pasajes de mi Informe, es excelente en la formación del sentido histórico. Figurarían en ella fragmentos de Homero y Walter Scott, de Shakespeare, de Cervantes, de Flaubert, de Quevedo, de López, de D'Annunzio, etc., y en esta cabría el verso, tratándose de *Les Conquerants de l'or* de José María de Heredia, y otros del género. Lo que al final se ha dicho de las Antologías anteriores, aplícase también a éstas.

e) «Descripciones geográficas.» Este último volumen, auxiliar de los Compendios de Geografía y de Historia a la vez, contendría principalmente la descripción de paisajes, históricos o no. Rudyard Keepling, Loti, Darío, Ángel Estrada, Stanley, Salaverría, Azorín, Charcot, Humboldt, los viajeros, tendrían allí su sitio. Versos como *La Forét Vierge* de Leconte de Lisle podrían, excepcional-

25. Al decir el Ministerio, quiero significar la Facultad de Letras, si la encargáramos a ella de la empresa, o el Consejo de Enseñanza Secundaria, si el gobierno toma la trascendental medida de constituirlo; o la División de «Estudios Históricos y Bellas Artes», cuya falta empieza a sentirse en nuestra administración. La objeción de que aquí carezcamos de personas capaces de hacer los *Compendios* nuevos, carece de solidez. Hay en el personal docente de los Colegios y Escuelas catedráticos de probada idoneidad. Luego, no se trata de erudición histórica directa sobre cuestiones europeas, sino de experiencia profesional y criterio, para adaptar libros ya hechos a nuestro país, según los nuevos programas que se dictaren, y los mejores métodos. Antes de formular esta proposición he vacilado si convenía seguirse el trillado procedimiento de los Concursos y me he decidido por la negativa. Un escritor serio o un estudioso no se arriesgan en el azar de un concurso, ni con el cebo del premio. Será pues mejor que la Autoridad se informe sobre las capacidades que hay en la Nación, llame a uno de ellos y le diga; «Tome usted esta suma de dinero; haga este trabajo; y cargue con la responsabilidad intelectual si fracasa».

mente, entrar en la selección aunque es difícil encontrarlos buenos en ese género descriptivo.

Las «Cartillas históricas» no serían, desde luego, libro de lección. Serían auxiliares de la lección, lectura voluntaria del alumno, bien que el maestro la estimularía. Serían además el lazo de unión de clases afines: letras, historia, geografía, lenguas extranjeras. Habiendo un curso especial de «Historia de la literatura española», donde según el Plan proyectado daríase a los textos literarios la importancia que merecen, claro es que las antologías habrán de preferir en su selección: lo latino, lo francés, lo inglés, lo alemán, lo italiano, cuyas literaturas no se estudiaría especialmente.

Historia nacional

Tratándose de la propia tradición nacional, nosotros necesitaremos, ante todo, restaurar y preservar «las fuentes» de nuestra historia. Después, o simultáneamente, iremos organizando y enriqueciendo los archivos patrios y los museos. Para ello será indispensable la Ley y el servicio de «Protección histórica y arqueológica», cuya teoría expondré más adelante.

Necesitaremos igualmente reconstruir todo nuestro rico folclor, provincia por provincia, comarca por comarca. Decididos a la tarea, la experiencia y los libros de naciones que nos precedieron, han de sernos de la mayor utilidad. Músicos, pintores, poetas, todos podrán contribuir en ella, siendo el folclor la tradición oral y figurada, según lo estudiado en otro capítulo. Su importancia didáctica será grande, por la utilización que se hace de sus elementos en la enseñanza. Su importancia política también lo será, por lo que él ha de revelarnos de nuestra alma colectiva, de su pasado indígena y castellano, de la remoción del territorio, prestando nuevas sugestiones a la formación del espíritu nacional y a la creación de un arte propio.

Los Documentos

Para escribir nuestra historia, necesitaremos agregar al conocimiento del territorio, a los restos arqueológicos, al folclor reconstruido, la conservación y publicidad de los documentos. Nuestra historia, que es primero un transplante español en América por la Conquista; después una expansión argentina en el continente por la Independencia; al último una sumersión en la guerra civil y en el desierto por la Anarquía; tiene sus documentos esparcidos en Madrid, en Simancas, en Sevilla, en las otras naciones americanas y en cada una de nuestras provincias.

Estas últimas, sin tradiciones de cultura la mayoría, sin hábitos de estudio sus habitantes, sin preocupaciones trascendentales sus gobiernos, han dejado por lo común abandonados sus archivos federales a la incuria del empleado valetudinario y faltador, al polvo de su inmovilidad, al diente roedor de los ratones, y a la avidez del historiógrafo regional, cuyos asaltos, con ser un mal grave, fue siempre menor que el otro, pues resultó una manera de esconderlos o conservarlos. Una nota del Ministerio a los Gobernadores de Provincia, encareciéndoles la impor-

tancia de los intereses que así se abandona, acaso promoviera en el país una organización de los archivos regionales y la publicación de sus documentos, evitando nuevos estragos. El Archivo es casi siempre en nuestras Provincias una oficina con jefe y sin empleados, porque el Estado cree que la única función de los archiveros es evacuar ciertas consultas del trámite administrativo. Bajo el estímulo de incitaciones metropolitanas, las Provincias deberán, pues, dar a sus archivos una función histórica y científica.

Las Ciudades deberán, igualmente, publicar sus *Actas Capitulares,* entre las que suele haber datos pintorescos sobre la vida privada y oficial, especialmente del siglo XVIII. Santiago del Estero comisionó al señor Carranza para publicar las suyas: salió un tomo y la obra quedó interrumpida al comenzar, hace más de 20 años. Buenos Aires ha hecho otro tanto. Las provincias tardan también en formar la Historia de sus regiones que, vendría a contrabalancear, sobre el caudillismo y la organización, viejos prejuicios metropolitanos. Si se excluye uno que otro ensayo banal, que no llega a Historia ni por el fondo ni por el estilo, poco se ha avanzado, a no ser los trabajos del profesor Frías en Salta o de los señores Garro y Cárcano en Córdoba, etc. En casi todas las ciudades del interior hay además un tesoro de papeles en las familias antiguas; pero, en la ignorancia ambiente, las cartas coloniales y de la Independencia suelen perderse barridas por los criados o por el viento, desfondándose de las viejas petacas que el hidalgo antecesor o el abuelo guerrero trajeran desde el Alto Perú.

En cuanto, a la necesidad de recoger en copias prolijas y publicaciones metódicas los archivos argentinos de España y América, es cosa que ha sido encarecida repetidas veces por nuestros escritores en Historia, para que yo deba insistir sobre ello nuevamente. Cónstame además que nuestros gobernantes han pensado alguna vez en crear la organización necesaria, pero tal pensamiento nunca empezó a convertirse en realidad. Numerosas copias que circulan, débense más bien a trabajos, viajes o estudios particulares.[26]

Un índice que se mandó levantar en el de Sevilla, es incompleto y desordenado. Del archivo de Simancas, ni siquiera sabemos, a ciencia cierta, lo que podríamos sacar.

Visitándole un día, en la Academia de la Historia, donde vive, a su Director don Marcelino Menéndez y Pelayo, éste díjome que, a su saber, quedaban pocos documentos americanos en Simancas. Algunos habían sido llevados a Madrid, otros a Sevilla. El ilustre maestro tuvo la amabilidad de darme una expresiva carta de introducción para el Director del archivo, pero jamás la utilicé, pues sus propias noticias desanimáronme del viaje. Él pasara allí una temporada, años atrás,

26. Yo, por ejemplo, tomé en el Archivo de Sevilla un apunte de las primeras armas concedidas en 1577 por el rey don Felipe II a Santiago del Estero, teniendo en cuenta, dice la ejecutoria, «que en las dichas mis Indias nos ha sido fecha rrelación que los vesinos della nos han ayudado por muchos y señalados servycios, assi en la defensa della dicha Ciudad y provincia, como en la lealtad que siempre habían tenido acudiendo a las cossas de nXo servycio, etc.». El documento describe las armas: «y tenga por sus armas conocidas un escudo y en él un castillo y tres veneras, y un río según que a quí va pintado y figurado». (Tiene un croquis a pluma.) «Las que damos a la dicha ciudad de Santiago del Estero por sus armas y devissa señalados, para que lo pueda traer y poner y traiga y ponga en sus pendones, escudos, sellos y estandartes, edificios, puentes y otros lugares, etc.». Estas armas son, desde luego, distintas de las que el señor Carranza publicó en las *Actas Capitulares* como escudo del Cabildo, bien que no indicaba fecha ni origen de la ejecutoria.

pero volvióse sin ánimo, pues el desorden de los papeles se agravaba con la absoluta imposibilidad de una vida medianamente cómoda. No hay ferrocarril hasta la villa, y váse en mensajería desde la estación más cercana. Magra es la comida; alojamientos no existen; y algunos investigadores suelen ir a instalarse en Valladolid, donde alquilan un vehículo para las jornadas. El clima de la comarca es cruel en la plenitud del invierno, y tal era la razón de mi visita a España. Ninguno de estos informes estimulaba la aventura.

Supe más tarde por la minuciosa descripción de Constant, que Simancas era como yo la había imaginado según los informes del ilustre maestro español.[27] Se reduce a un mísero aldeorro junto al viejo castillo, que fue prisión en tiempos feudales, y que Felipe II transformara en depósito de los papeles del reino. Conocedor ya, cuando leyese a Constant, de la parda llanura castellana, que durante mi viaje recorriera de Burgos al Escorial, de Salamanca hasta Ávila, pude concebir cómo era aquel pueblo terroso, construido en lo alto de una rocalla, cuya cima sostiene el torreón de la fortaleza, donde se halla el archivo. Sus casas blasonadas rudamente en la piedra, como las de Hernani; sus rejas de hierro forjado, según el uso antiguo: las puertas pesadas; las calles estrechas; el viento helado de la libre llanura en las noches; el áspero paisaje que la envuelve en emociones de guerra; todo en ella recuerda las crueldades civiles, las rivalidades de las villas, las hogueras ejemplares, y el verso que las rememora, por aquel arzobispo don Opas, traidor de cristianos:

Esta es Simancas,
Don Opas traidor;
Esta es Simancas,
Que no Peñaflor.[28]

He dicho que ninguno de estos informes estimulaba la aventura; y decidí partir para Sevilla.[29] Allí se borra, para el viajero americano, la sensación del destierro. Siéntese la ilusión de la patria, por esa arquitectura que nosotros llamamos colonial siendo sevillana; por la alegría meridional de sus gentes y de su cielo; por la estatua

27. V. la *Revue Historique* (año 33, tomo XCVI, pág. 50). Contiene, además de una somera historia del lugar, la lista bibliográfica de los autores que estudian sus archivos. Los documentos allí guardados calcúlalos en 33.000.000, contenidos en 80.000 paquetes. Un español, Danvilla, dice: «Bien sé que Simancas no permite a los particulares gastar el tiempo y el dinero que son necesarios para una determinada investigación, *en un pueblo donde difícilmente encuentra hospedaje el forastero*». Refiérese que como en el mes de julio viesen llegar el cuarto forastero, asombróse una vez el empleado *del excesivo trabajo de aquel año*. M. Constant habla de la mala comida y del alumbrado a aceite sin refinar. Napoleón, que quería reunir todos los archivos de Europa en París, para lo cual proyectaba un magno edificio a orillas del Sena, había empezado ya la traslación del de Simancas. En 1811 estaban en Francia 7.861 cajas; pero, a la restauración, Talleyrand, devolviólas a España, reservándose sólo aquellos documentos que interesaban a su país. En los últimos años, numerosos historiógrafos de Inglaterra, Alemania, Francia y Estados Unidos han trabajado en Simancas.

28. El nombre de Simancas, tiene además una etimología siniestra: *siete mancas*, las siete manos cortadas que figuran en las armas de la ciudad, rememorando, acaso, alguno de esos crueles episodios de guerra que tanto han dramatizado la historia de España.

29. Para su director el señor Lanzas llevaba de Madrid una carta del Académico Francisco Rodríguez Marín, a quien antes he nombrado por otras gentilezas de amigo y eruditos trabajos de arqueología literaria. En cuanto al señor Lanzas, su amabilidad es proverbial entre los estudiosos americanos que frecuentan su archivo.

de Colón que preside la *Lonja,* el palacio donde se halla el archivo; y hasta por el nombre de aquél –Archivo de Indias– donde está la minuciosa historia de nuestros orígenes. Apenas se entra en sus salones, tiénese la sensación absoluta de que todo eso nos pertenece. Nombres de nuestras comarcas rotulan los anaqueles. Autógrafos de nuestros primeros pobladores decoran los muros. Enviados de nuestras repúblicas inclínanse sobre sus mesas copiando los documentos de su propia historia. Durante mis días de Sevilla estaban allí los de México, Perú, Ecuador, Venezuela. Sólo faltaban, a su lado, los que ha tardado en enviar la Argentina.

El Archivo tradicional de Indias es hoy en realidad el osario de todo el antiguo poderío colonial de los españoles. Después de la pérdida de Cuba y Filipinas, lleváronse allí, suprimido el Museo y Ministerio de Ultramar, los documentos relativos a estas colonias, incluso los retratos de los últimos Capitanes Generales. Contiene cerca de 32.000 legajos, y los americanos, especialmente los argentinos, no podremos reconstruir nuestra vida colonial sin volver a las fuentes sevillanas. En Simancas quedan más bien documentos reales de la política interna y continental europea. En Sevilla está hoy todo lo principal de cuanto se refiere a la Argentina, incluso las listas de los que venían a nuestras poblaciones en los barcos de Cádiz, e informaciones relativas a ellos. La documentación es tan minuciosa que decíame con razón el señor Lanza: «Este archivo es más de ustedes que de nosotros; más de los americanos que de los españoles. Ciertamente, las repúblicas del nuevo mundo debieran concertarse para tener aquí empleados permanentes. Si España lo mantiene es por ustedes». Señor, le dije, eso le revela que ustedes y nosotros somos un mismo pueblo; americanos y españoles una sola Historia.

Los Archivistas

De nada vale tener archivo si no se tiene archivistas. Nosotros hemos creído hasta ahora que *archivar* significa sepultar, cuando archivo *(archivum)* quiere decir *orígenes*. Si la casa o el armario tan sólo han de guardar, el documento es, para la Historia, como si el documento no existiese. Los orígenes de un pueblo son cosa vital, y ha de vitalizarse al documento. De ahí que la verdadera función del archivista no sea la de viejo cancerbero que cuida un tesoro, sino la de auxiliar del historiador, para quien estudia y ordena los documentos. Por eso Taine les dedicó *Les origines* a los archivistas de Francia, que habían sido sus colaboradores. Con ello, la obra del historiador se simplifica y la del archivista se ennoblece. De burócrata más o menos mecánico, asciende a estudioso que puede conquistar la gratitud y el homenaje de los grandes hombres.

He ahí por que ha sido excelente proyecto del diputado Vivanco, el de fundar una *Escuela de Archivistas y Bibliotecarios*. Tomada por modelo la *École de Chartes et Diplomatique,* según el mismo lo dijera en la Cámara, el carácter universitario de esta última, indújome a formular algunas reservas acerca de la organización que él le da, pues pónela bajo la jurisdicción del Consejo Nacional de Educación, como están las Escuelas Primarias. Pero leyendo las razones en que fundara ese Proyecto al presentarlo, parece que se propone crear una escuela de archivistas y bibliotecarios, simplemente, como ya su nombre lo indica. Quiere, sobre todo, salvar de su desastre las bibliotecas y archivos, haciéndolas servir a la

cultura. Si tal es el único fin del proyecto, éste resulta inobjetable, descontada, naturalmente, la ya apuntada excelencia y oportunidad de la idea.[30]

Los Libros

Reunido el material arqueológico, reconstruido el folclor, organizados los archivos, los futuros historiadores argentinos podrán hacer la historia de su país, con más información y con menos trabajo, por la lógica distribución de éste entre el arqueólogo y el archivista. Podrá hacerla también con criterio y método más racionales. La época precolombiana dejará de ser un misterio, la Conquista un relato sin emoción, la Colonia una crónica de adelantados y virreyes; la Independencia una guerra a la europea, la Anarquía un capricho de los caudillos. Daremos más parte al territorio, estudiando su influencia; a la raza, conociendo su formación; al pueblo, describiendo sus costumbres. La elaboración paulatina del espíritu nacional surgirá de todo ello.

Entre tanto, nuestros colegios y escuelas siguen estudiando la historia patria por compendios apasionados y poco didácticos, aunque su estilo violento y colorido los haga, a veces, interesantes a los jóvenes. El libro de escuela difícilmente puede ser bueno no derivándose del buen libro de ciencia. Mientras se hace la gran historia general y sintética de todo el pueblo argentino, desde sus más remotos orígenes americanos, tendremos que seguir ensayando manuales que suelen ser, generalmente, variantes de un solo modelo. Aprovechando mejor las obras que ya existen –algunas excelentes en su género como las Biografías de Mitre– y monografías que han venido después, acaso pudiera tentarse un compendio mejor construido, de acuerdo con la

30. Con extremada benevolencia, el señor Vivanco me escribe: «El proyecto despertará interés sólo en hombres como usted, que saben la falta que hacía: como prenden los altos fines que se propone. Con su colaboración, aunque sea en *forma de crítica*, haremos algo muy bueno». Mi crítica, con ideas tan loables, redúcese a un elogio. Pero necesitamos definir el carácter de ella para darle el sitio que le corresponde en las jerarquías educacionales. Hace pensar en que sólo se propone salvar los libros y los documentos, esta sabrosa anécdota, muy criolla, que en su discurso nos refiere:
«El comandante Córdoba cuenta que en una de sus excursiones, no teniendo en qué emplear la mayor parte de su tiempo, decidió entregarse a la lectura. Sabía que en la población había una biblioteca, aunque no todos los vecinos conocían su existencia.
»Después de una laboriosa investigación pudo descubrirla; seguro de encontrar lo que necesitaba, fuese a la biblioteca.
»Allí encontró a un paisano que tomaba mate con agua calentada en hojas de libros. "¿Aquí es la biblioteca?", preguntó. "Sí, señor." "¿Y el bibliotecario?" "Yo soy." Y entonces vio que sólo quedaban unos pocos tomos de obras truncas, la *Historia Universal*, de César Cantú y *El Consulado y el Imperio* de Thiers, según creo. "Pero, amigo, aquí no hay nada." "Sí, señor." "*Como naides viene a buscar libros me los he jumao, porque se me acabó la chala; mi'acostumbrao tanto que cuando se acaben los libros me parece que no vi a poder volver sobre la chala*".»
Si el Proyecto Vivanco salva esas bibliotecas y los archivos provinciales, y enaltece la cultura del archivista, y hace de ello una profesión, y da obreros para Simancas y Sevilla, es ya un gran proyecto. Es de los que convierten la chala en libros. Pero la escuela de *Chartes*, como los *Seminarios*, son más científicos que profesionales. No olvidemos aquellas palabras de los señores Langlois y Seignobos en la página 296 de su *Introdución aux Études historiques*:
«Quant a l'Ecole de Chartes, creé sous la Restauration, c'etait á un certain point de vue, une école speciale comme les autres, destinèe *en thèorie* á former *des* utiles fonctionnaires, los archivistes et les bibliothècaires. *Mais, de bonne heure l'enseignement professionnel y fut rèduit au strict minimun, et l'Ecole s'organisa d'une façon très originale, en vue de l'apprantissage rationnel et integral des jeunes gens qui se proposeraint d'étudier l'histoire de France au Moyen Age*».

teoría de los estudios históricos, expuesta en el primer capítulo de este Informe y con recientes modelos ingleses y alemanes, respecto a su forma didáctica.

Complemento indispensable del Compendio, por sus deficiencias actuales y por necesidades permanentes de la enseñanza humanista, tendrán que ser esas Cartillas históricas aconsejadas para el Curso de Historia General, y que se deberá también editar para el curso de Historia Argentina. La provisión del material bibliográfico de Humanidades deberá comprender:

Castellano. Gramáticas escritas en el país, con reglas sucintas y numerosos ejemplos; ejercicios de vocabulario, teniendo, en cuenta los vicios y deformaciones locales. Un diccionario y libros de lectura, debiendo preferirse las antologías que más adelante se indica. Con ellos el profesor de Castellano hará referencias a la Historia, y el profesor de ésta, como los otros catedráticos, deberán a su turno, tener en severa cuenta las faltas de dicción o de ortografía, reforzando por ese medio indirecto, la enseñanza del idioma patrio.

Literatura. Textos como el de Fitz Maurice Kelly u otro análogo, hasta tanto en el país se escriban otros mejores. Estos habrán de tener, principalmente, una orientación histórica y estética, dando poco espacio a las largas e inútiles listas de obras y mucho al estudio de los documentos capitales: el *Romancero,* el *Arcipreste de Hita, el Quijote,* la *Celestina,* etc. El libro deberá servir a este propósito docente, que ha de ser la preocupación del maestro: hacer comprender al alumno las bellezas de su lengua, la importancia del escritor y la relación entre la obra literaria y su medio histórico.

Moral. Un texto escrito de acuerdo con el espíritu y los temas que indica este Informe y los planes del parágrafo 4. El estilo de dicha obra deberá ser lo más sobrio y preciso que sea posible, sin llegar a la sequedad, pues aquellos requisitos no están reñidos con la elegancia, cuando se trata de un buen escritor.

Filosofía. Desde que el curso de filosofía ha de comprender la exposición de sistemas éticos, religiosos, etc., cualquiera que sea el manual que se adopte, un texto auxiliar será indispensable con los fragmentos de los grandes filósofos, debiendo preferirse para ello una obra a la manera de los *Extraits* de M. Fouillé. Esta misma quizá, podría ser abreviada y traducida. Libros como ese y las «Antologías» de que a continuación hablaré, tienen la ventaja de que despiertan la afición intelectual y ponen al discípulo en contacto con los más altos espíritus de su patria o de la Humanidad, siquiera sea fragmentariamente.

Geografía. Fuera del Compendio usual, varios libros auxiliares necesitará el profesor de Geografía Argentina: 1º un diccionario geográfico; 2º un álbum fotográfico de paisajes, con ejemplares que podrían ser concienzudamente elegidos en nuestra Sociedad fotográfica de Aficionados; 3º otro álbum con vistas de las ciudades; 4º otro de las costumbres, tipos y faenas rurales del país; 5º un atlas argentino completo; 6º una Antología de escritores argentinos donde se describan paisajes, tipos, costumbres, etc., pues he señalado en otro lugar de este Informe la potencia evocadora y emocional de la palabra artística.[31] No se olvide, además, que se necesitarán *mapas murales y en relieve*, de la Nación y provincias.

31. Sobre los autores y obras que podrían suministrar material para esta *Antología de paisajes, tipos y costumbres argentinas*, véase el Apéndice, al final del volumen.

Historia. Como la Geografía, la *Historia Argentina* necesitará de textos auxiliares, fuera del uso ya aconsejado de las excursiones, los monumentos, los museos y varios álbumes de retratos, trajes, armas, viviendas y otros objetos, según los cambios de época y de regiones nacionales. Los textos auxiliares serán: 1º Antología de cronistas contemporáneos de los sucesos, según las fuentes indicadas en el Apéndice; 2º Antología de Historiadores, también según las fuentes indicadas en el mismo lugar; 3º Antología folclórica, con aires musicales, coplas, romances, refranes, etc., de las diversas provincias o comarcas.

Yo habría deseado agregar a esta lista para nuestra Historia, otra Antología argentina de evocaciones literarias, con temas históricos a la manera de la *Salambó* de Flaubert, la *Francesca* de D'Annunzio, el *Julio César* de Shakespeare. Pero la alta literatura histórica, sobre todo en su forma dramática, no aparece sino cuando los pueblos han hecho su reconstrucción histórica y arqueológica integral. De ahí que, faltando esto último entre nosotros, nuestros cuentos, novelas, poemas o tragedias históricas, sean escasos todavía. Además, en las obras de este género, su mérito consiste en la evocación del ambiente histórico; de ahí que sea imposible fragmentarlas. Lo que en ellas pueda haber como paisajes, como tipos, como diálogos, estará ya, o en la «antología de Historiadores» o en la otra indicada para la Geografía. En todo caso podríase completar la serie con un tomo de versos históricos, que empezara con el *Himno,* y contuviese *La Argentina* de Del Barco Centenera; la *Araucana* de Ercilla; la *Atlántida* de Andrade; el *Rosas* de Mármol, etc., y Canciones de la Independencia, como aquélla cuyo refrán decía:

De Tucumán es la vaina
y de Salta la contera…

Esto no quiere decir que cuando el maestro sepa de una obra literaria o artística de interés para nuestra Historia, no haya de avisarlo a sus alumnos, estimulando en ellos tales lecturas fuera de la escuela, como se acostumbra en Europa.

La *Antología Argentina* comprenderá, pues, una serie de pequeños volúmenes, cada uno de los cuales, en ningún caso, excedería de 300 páginas. La selección confiaríase a personas competentes –escritores y maestros– evitando comisiones numerosas, en lo posible. La impresión haríase en España, donde el exiguo costo de sus imprentas podría abaratar hasta el precio de 20 o 25 centavos cada volumen. Si el Estado deseara venderlos, haríalo al precio de costo, dado que en empresas de esa índole no le sería lícito lucrar; pero yo aconsejaría tiradas numerosísimas, a fin de distribuirlos *gratuitamente* en las escuelas. A la vuelta de algunos años, el país habría de ver cómo toda esa siembra de imágenes y emociones nacionales no se malogró sin cosecha.

Ni la protección arqueológica, ni el ambiente histórico, ni el material didáctico, bastarían para una buena enseñanza de la Historia, si no nos preocupáramos de proveer los grados y las cátedras con excelentes profesores. Todo este libro es una demostración de que, pedagógica y técnicamente, no se puede seguir considerando a las de Historia como *cátedras fáciles*. Pero, en cambio de su preparación o su dedicación, y a fin de que el profesorado en general no sea simple ayuda de

costos demos a maestros y catedráticos estabilidad en sus puestos y remuneración más alta, proporcionada a nuestro ambiente económico y a la importancia civilizadora de la cultura mental. Organizado ya el Magisterio Normal, acentuemos en su aprendizaje el carácter nacionalista de tal escuela, dada su futura misión; acentuemos en tal ejercicio profesional la disciplina política con que sin perjudicar la libertad de ideas y las disidencias internas de los partidos, necesita el Estado para realizar la obra de la nacionalidad. Organicemos, a nuestra vez, nuestro Magisterio Secundario, en cualquiera de las formas tantas veces aconsejadas o tentadas.[32] Más, entre tanto eso llega, exijamos al nuevo candidato, como prueba de su idoneidad, una monografía sobre el método de los estudios históricos y un pequeño curso de lecciones observadas por la Facultad de Letras o la Inspección. Al profesor ya idóneo, otórguesele, en mérito de su práctica docente, un título que le asegure su cátedra contra eventualidades administrativas que tanto han retardado en nuestro país la consolidación de su cultura. Al catedrático de Historia y Castellano, en fin, dada su función política, exijámosle, como al maestro elemental, la *condición de ciudadanía,* sobre todo en los institutos particulares.

Si del maestro depende, en general, toda enseñanza, este principio se hace más severo tratándose de asignatura tan vaga como la Historia que es una disciplina, pero que no es una ciencia. Dada su influencia educativa, el maestro de Historia ha de unir a su preparación, dotes nativas de inteligencia, sinceridad y entusiasmo. Ha de procurar conocer, personalmente, de cada discípulo su origen y su carácter, para influir más eficazmente sobre ellos.[33] Ha de observar los consejos y las sugestiones que he apuntado antes en este libro, siguiendo yo a mi vez a otros maestros, o repitiendo mi experiencia y aprovechando lo que aprendí en libros y escuelas de Europa. Ha de dar, sobre todo, pruebas constantes de amor a la patria y a la verdad. Ha de procurar que su clase sea, en justicia, desinterés y cultura, la pequeña República donde él realice algunas de sus predicaciones civiles. Ha de recordar, por fin, que la nación tiene puestos en su probidad y patriotismo, los intereses más caros de su civilización.

32. En el momento de corregir estas pruebas, el diputado Guash Leguizamón ha presentado un loable proyecto nuevo en el sentido de dar estabilidad al profesorado secundario.

33. Para conocer desde los primeros días a sus discípulos, y evitar confusiones de nombres que suelen dar ocasión a risas y faltas de disciplina, aconsejo a los profesores este sencillo procedimiento que yo he practicado en mis clases. Dada la lista, la dificultad para individualizar el nombre identificando al alumno, suele consistir en lo numeroso de las clases, y en la simultaneidad de todo ese trabajo para la memoria. De ahí los trueques frecuentes en que incurren los profesores. Ahora bien, como la memoria no es sino una sistematización de recuerdos específicos parciales, cuanto más sean éstos dentro de cada núcleo de asociaciones, tanto más difícil será la confusión o el olvido. Para ello se procura asociar la imagen del aula toda, del lugar que cada alumno ocupa en la clase, de su fisonomía, de su nombre escrito y de su nombre verbal, en un solo recuerdo, mediante el siguiente cuadro:

Pérez	Díaz	Fernández
Martínez	Gutiérrez	Rodríguez
García	Ordoñez	López

Teniendo la lista en el cuadro gráfico, no habrá modo de mirar a Pérez cuando se quiere llamar a López, dado que cada estudiante ha de tener un sitio fijo. Esto para los primeros días, hasta que el recuerdo se mecaniza.

7. FUNCIÓN QUE LE CORRESPONDERÁ A LA FACULTAD DE LETRAS EN LA RESTAURACIÓN NACIONALISTA

Institución que habrá de prestar capitales servicios en esta obra de restauración histórica, es nuestra Facultad de Filosofía y Letras. Tendamos a hacer nosotros de las universidades el centro de la vida científica y moral del país. De mecanismos que han sido, convirtámolos en organismos; de fábrica de diplomas, en vivero de hombres. Es el envilecimiento de su función puramente profesional y de granjería en los fines, a la vez que de rutina y autoritarismo en el régimen interno, lo que ha alejado de las nuestras a muchos espíritus esclarecidos. Hogar de la ciencia francesa, es en Francia la Universidad; fortaleza del nacionalismo germánico fue en Alemania la Universidad; templo de cultura social y política es en Inglaterra la Universidad. En estos problemas de la Historia, investiguen nuestras Facultades de Derecho las fuentes españolas y americanas de la legislación, las costumbres indígenas, el derecho consuetudinario de las viejas aldeas argentinas a donde raras veces llega la ley. Pero, sobre todo, vista la integridad de su plan humanista, demos a la Facultad de Filosofía y Letras la autorización y recursos necesarios para realizar, dentro de la orientación que este libro preconiza, mayores bienes en el campo de la cultura histórica. Así tendrá la importancia y utilidad que la barbarie ambiente suele negarle.

Si yo siguiese las antiguas rutinas que esperan redenciones educacionales de simples decretos o improvisadas fundaciones, propondría la creación de nuevos institutos. Pero yo creo que vale más encauzar y mejorar lo existente. Nuestra Facultad de Letras carece de pasado remoto o de indurados prejuicios que se opongan a las nuevas orientaciones. Está, por el contrario, dentro de ellas; y como si todo concurriese a auspiciar la reforma que preconizo, se halla en un período de transformaciones plausibles. Organizada, según su primer designio, dentro de las estériles rutinas que habían desprestigiado a la Facultad de Derecho, su fundación levantó resistencias. Los diplomas decorativos que venía a otorgar, no hallaron en nuestro ambiente sino censuras. El nuevo «doctorado», ya vicioso por su redundancia, no traía en excusa ni siquiera la ventaja de que abría el camino de la riqueza o la política, únicas jerarquías que nuestra «civilización» reverenciaba. Sin embargo, una serie de resoluciones académicas ha venido orientando después su espíritu hacia la especulación científica o la investigación nacional.

Restringiendo mi referencia a los estudios históricos, recordaré que una medida de 1902 instituyó dos premios anuales, de Filosofía y de Historia, sobre temas que definían ese carácter.[34] Otra resolución mandó fundar en 1904 el Museo de Etnografía.[35] El 15 de abril de 1903, de acuerdo con un decreto sobre requisitos para ser Profesores de Enseñanza Secundaria, organizáronse los cur-

34. Véase *Ordenanzas* (págs. 32 y 33). Temas para Filosofía: *Estudio Sociológico sobre la Inmigración en la República Argentina;* para Historia: *Sinopsis de la Historia Constitucional de la República Argentina hasta 1853*.

35. Véase la *Memoria* de 1908 que dice: «El Museo Etnográfico ha enriquecido sus colecciones con 1.022 piezas más, procedentes de donaciones, compras y, sobre todo, de la expedición realizada por su director en enero del presente año». Actualmente cuenta con un Catálogo de 4.000 piezas, que constituyen material utilísimo para los estudios históricos y antropológicos en nuestro país. La Facultad ha publicado lo concerniente *a las exploraciones de 1906 y 1907* en el interior del país.

sos de Historia argentina, arqueología americana y ciencia de la educación, donde se debía obtener los certificados de competencia. En 1907, esta medida se complementó, colocando al Instituto Nacional del Profesorado Secundario bajo la superintendencia de la Facultad.[36] El 15 de julio, la Academia resolvió: «organizar durante el primer semestre del año, lecturas y comentarios sobre las obras maestras de las principales literaturas.[37] Diversas resoluciones de la Academia han establecido después, en 1905 y años sucesivos, «la obligación de asistencia para los alumnos, aun tratándose de profesores suplentes; «la preparación de monografías o trabajos prácticos de investigación»; la obligación de presentar el resultado de esas investigaciones como requisito indispensable para rendir exámenes.[38] Por fin, otra resolución, adoptada en junio de 1905, «autoriza al Decano para organizar trabajos de investigación en geografía, historia, lingüística y etnografía argentinas».[39] Con todo lo cual se acentúa el carácter nacional de sus estudios y la mira de que la Facultad no sea solamente casa de profesionales y doctores, sino acervo de especulaciones científicas y nacionales.

En tales resoluciones están los gérmenes de la futura transformación que ha de integrar la Facultad de Letras en un vasto organismo, cuya complejidad la caracterice como institución argentina y producto propio, a pesar del modelo extranjero que se hubiera seguido para cada una de las fundaciones parciales, como luego estableceré.

Hemos visto en el Capítulo III de este Informe que el Colegio de Francia fue fundado por Francisco I para servir de refugio al espíritu de su siglo, contra la Sorbona ya caduca y retrógrada. Hemos visto igualmente que las Facultades de Letras fueron organizadas por Napoleón para preparar el Profesorado; fin que llena, paralelamente, la Escuela Normal superior. *L'École d'Hautes Études,* por su parte, fue creada por Duruy en hostilidad contra los institutos existentes, que habían caído en la rutina, abandonando las tareas de la alta investigación científica. Se atribuye a Duruy el haber dicho «que la Facultad de Letras era una pared vieja, pero que, no hallándose con fuerzas para destruirla, sembraba, en

36. El artículo 4º de la Resolución de abril, dice: «En lo sucesivo el Directorio del Instituto mantendrá con la Facultad las relaciones que antes mantenía con el Ministerio de Instrucción Pública». Esa medida era un paso en el sentido de poner la enseñanza media bajo la dependencia de autoridades científicas, y no políticas o administrativas simplemente; pero en el momento de corregir estas pruebas, tal decreto ha sido derogado por razones que ignoro.

37. Véase *Ordenanzas* (p. 36, Art. 2º y 3º). Las lecturas serían semanales, por buenos lectores y precedidas de una conferencia breve del profesor especial. Siendo lecturas públicas, esto implica el comienzo de la extensión que la Facultad ha de ejercer, en cultura y política, sobre el resto de la sociedad.

38. V. *Ordenanzas* (26 de noviembre de 1906). Para los que no lo hagan, establece sanciones disciplinarias. Esas investigaciones o trabajos prácticos son necesarios cuando se quiere formar investigadores y críticos en historia. Son el método de los Seminarios, según lo hemos visto en el Capítulo IV, al tratar de Alemania.

39. V. *Ordenanzas* (pág. 41). Para cada una de esas materias se constituye una sección de trabajos, los cuales son dirigidos por los profesores, con la adscripción de quienes lo soliciten, sin que en la inscripción se exija la condición de ser alumno.
Respecto de los trabajos que hasta hoy se han hecho, la *Memoria* del último año, en la página 4, dice lo siguiente: «*Las investigaciones históricas* que fueron iniciadas tuvieron que limitarse a una inspección de los archivos de Paraná y Santa Fe y a la preparación de pedidos de copias al archivo de Indias de Sevilla, porque la partida de *mil pesos* mensuales votada con ese objeto por la ley de presupuesto, *no ha sido recibida hasta ahora* por la Facultad, a pesar de las reiteradas gestiones practicadas».

sus grietas esta Escuela nueva, que al crecer la derrumbaría». Tales antagonismos se han disipado últimamente, organizándose los cinco grandes institutos que realizan en Francia la alta cultura histórica en una concordancia de esfuerzo que deja a cada uno sus tradiciones y su fisonomía, desde el más nuevo, *L'École de Chartes,* con sus clases prácticas de veinte alumnos, hasta el más viejo: ese famoso *Collège de France,* con sus cursos de alta vulgarización científica, como en los tiempos de Renán, cuando en la sala repleta de auditorio mundano y heterogéneo, donde no escaseaban señoras, daba aquél sus lecciones, sobre letras hebraicas y caldeas.

En Alemania, esos antagonismos no han existido, porque la cultura universitaria arrancó, al comenzar el siglo XIX, del común desastre napoleónico, y se encaminó hacia la reconstrucción nacional. Pero allí también la alta cultura histórica se reparte entro los grados doctorales de la Facultad; los diplomas docentes de las Facultades y seminarios; los trabajos prácticos de los seminarios particulares; los cursos de vulgarización científica y excitación patriótica que dan Universidades como las de Berlín o de Bonn; más la preparación de archivistas y bibliotecarios en las escuelas oficiales.

De esa misma manera, y adaptándonos a la simplicidad de nuestro medio, a la falta de tradiciones hostiles y a los gérmenes ya existentes en la Facultad de Filosofía y Letras, nosotros debemos dar a esta última la libertad y los recursos necesarios para realizar su misión de cultura histórica y filológica, en la siguiente forma:

a) Doctorado. Totalidad de los cursos teóricos según el Plan primitivo, o sea doctorado en Filosofía y Letras.

b) Licencia. Cursos parciales, según las ordenanzas ya existentes, o sea licenciatura en Historia, Filosofía, Letras, etcétera.

c) Extensión universitaria, en conferencias públicas de vulgarización científica, educación estética y excitación patriótica.

d) Profesorado, secundario y normal, en materias especiales, aprovechando para ello la anexión del Instituto respectivo.

e) Investigación histórica y trabajos prácticos en las fuentes de la tradición nacional, para lo cual fundaríase una *Escuela de Historia* dependiente de la Facultad.

La *Escuela de Historia,* cuya necesidad está demostrada por este mismo Informe, no sería, en su faz técnica, sino la transformación o desarrollo de los cursos prácticos ya instituidos por la Facultad. En su faz política, ella vendría a ser el órgano de la restauración nacional. Allí se enseñaría a discutir los textos y las fuentes como en los seminarios alemanes; en ella formaríanse archivistas y bibliotecarios como en la Escuela de Cartas; en ella se formarían los futuros historiógrafos iniciados en la documentación de nuestros orígenes, en los métodos de investigación y en los procedimientos de crítica y de forma. Y digo a nuestros futuros historiógrafos no historiadores, porque éstos han de tener, además de los instrumentos de trabajo que las escuelas puedan darle, dotes naturales de imaginación, de emoción, de entusiasmo y de estilo, que las escuelas no prestan. Esto

no implica que tales historiadores no podrían salir de dicha Escuela; pero aun no ocurriéndolo, sería útil la obra de sus alumnos con sólo aquilatar, ordenar y preparar las fuentes, y agregar a ellas monografías eruditas, vasto material que vendrían a animar con su soplo los historiadores artistas, cuando por nuestra ventura los tuviéramos.[40]

Eso quiere decir que nuestra *Escuela de Historia* sería una escuela práctica, sin excluir la cultura filosófica y literaria, indispensable al historiador; y que sería una escuela *argentina,* porque sus investigaciones habrían de realizarse en el campo de nuestra propia tradición. Para esto último, daríamosle la jurisdicción intelectual de nuestras bibliotecas, archivos y museos arqueológicos e históricos, proveeríamosla de los recursos necesarios para excavar nuestras ruinas, excursionar nuestras campañas, publicar nuestros documentos. Con dicho fin enseñaríase en ella, como complemento del actual curso de arqueología, en su doble carácter histórico y técnico, el quichua, el guaraní y nociones de otras lenguas americanas, tan indispensables para llegar a los orígenes propios, como para el alumno de L'École de Chartes, las lenguas célticas y los dialectos galos. Quien pretenda considerar estas cátedras de quichua y guaraní con criterio de filólogo, aplicándoles argumentos hechos para las lenguas muertas o sin literatura, se equivocará; no sólo en cuanto ambos idiomas aún se hablan en nuestro país, sino en cuanto los propongo como instrumentos de trabajo, necesarios a todo historiador verdaderamente argentino.[41]

Los servicios de nuestra Escuela de Historia habrán de ser inapreciables en la reconstrucción del folclor argentino y en la publicación ordenada de nuestros documentos históricos. Ninguna obra seria podrá realizarse en estas cuestiones, si no se empieza por allí. Sin ello, faltaría a la Escuela su material de trabajo y a los historiadores su fuente más esencial. El Museo Mitre podrá colaborar en esta obra de reconstrucción, con su riqueza en libros y manuscritos silenciosamente acumulados allí por el patriotismo y la ciencia de un hombre que sabía lo que significa la Historia en el destino de una nación. Pero ya no podemos seguir esperando que sean los particulares quienes salven y publiquen los documentos de nuestro pasado. Esa obra es, por su naturaleza, labor colectiva y de continuidad, según puede verse en el Apéndice de este libro. La Bi-

40. Sobre el trabajo de investigación y de estudio en temas nacionales, véase los programas de la Facultad, preparados por los profesores: Fregeiro en Geografía Política; Lederer en Geografía Física; Lafone Quevedo, Ambrosetti, Leheman, Nietzsche en Arqueología; Peña, Juan A. García y Dellepiane en Historia y Metodología; Quesada en Sociología, Bunge en Ciencia de la Educación, etcétera.

41. Eso de que el quichua no tenga literatura, es inexacto además. Responde a eso el señor Pacheco Zegarra, con *Ollantay, La Muerte de Atahualpa, Usca Paucar* y los *Yararíes*, aun cuando estas obras líricas y dramáticas no fuesen de absoluto origen precolombino. Prescindiendo de ello, los idiomas indígenas serán necesarios para el estudio de nuestra Geografía histórica: *Ashco-chinca*, en Córdoba, señala quizás el extremo sud a donde llegó la influencia quichua; *Colalao, Pilchiao, Nonogasta, Chicligasta*, fueron seguramente, según el señor Lafone Quevedo, residencia de antiguos pueblos o jefes indios, como lo revela su terminación. Necesitaremos también de los idiomas americanos para la reconstrucción del folclor. No olvidemos, por otra parte, que el guaraní ha de cruzársenos a cada instante en la historia de la dominación jesuítica, y el quichua, no sólo en el Alto Perú colonial, sino hasta en la guerra de la Independencia: Sarmiento habla en los *Conflictos* de un manifiesto militar lanzado en castellano, quichua y aimará a los pueblos del Norte. No olvidemos, por último que el quichua fue el idioma de los Incas; que el gobierno de éstos abarcó más de 5.000.000 de kilómetros cuadrados en América; y que nuestra influencia intelectual ha de extenderse a esas regiones del Continente.

blioteca Nacional y Sociedades como la Numismática y Geográfica, que tantos servicios llevan prestados a nuestra cultura histórica con la publicación de libros como el viaje de Schmidel o los relatos de Concolorcorvo y Araujo, colaborarían también en la empresa, sobre todo a falta de Academias como la de Ciencias de Berlín, la de Inscripciones de París, la de Historia de Madrid, que han tenido a su cargo tal colaboración en otras naciones.[42] De toda esa labor resultaría nuestra *Colección de documentos para la Historia Argentina,* que, como la *Monumenta Germarniæ histórica,* ojalá fuese el punto de partida de una restauración nacional.

He ahí en que magnitud la *Escuela de Historia,* cuya fundación aconsejo, podría ser, si ésta se realizase antes de 1910, la manera más digna de celebrar nuestro Centenario, pues ella sola afirmaría nuestra voluntad de ligarnos al pasado, de completar la obra de los emancipadores, de definir la nacionalidad, de realizar su permanencia en los siglos y en la obra solidaria de la civilización.

Sólo creando en la República conciencia y ambiente históricos, tendremos una vida orgánica y un espíritu nacional. El arte, la riqueza, la ciencia, el orden, el prestigio internacional, todo eso ha de venirnos en añadidura. Pero aspiremos a realizar por esos caminos nuestra hegemonía en América. Formemos en la Nación la conciencia de su destino, y creámonos un pueblo predestinado. Fouillée, Loliée y Boutmy coinciden en que no sólo el pueblo hebreo juzgóse un pueblo elegido. Los griegos creíanse llamados a difundir las ciencias y las artes; los romanos considerábanse el pueblo que debía gobernar el mundo, y deshecho por los bárbaros, Roma rehizo su autoridad en el Pontificado; Francia créese elegida para realizar el imperio de la razón y la fraternidad en la tierra; Inglaterra se atribuye la misión de colonizar los continentes lejanos; Alemania, salvar la civilización europea, neutralizando la influencia de los pueblos latinos; Japón, renovar la civilización amarilla europeizando el Oriente; los Estados Unidos, realizar la igualdad, la vida activa y la democracia. Aspiremos nosotros a ser para los pueblos de esta parte del mundo, sus iniciadores en la cultura, como fuimos sus iniciadores en la libertad.

8. INOCUIDAD DE TODA REFORMA ESCOLAR QUE NO SEA VITALIZADA POR LA FORMACIÓN DEL AMBIENTE HISTÓRICO

Una parábola de Nietzsche pone al hombre, para el cual existe el pasado, enfrente de la bestia, cuya vida, instintiva, es siempre actual. La bestia pace, ramonea en la hierba, corre otra vez, rumia de la mañana a la noche. Esclava del instante, nada denuncia en ella impaciencia ni melancolía. El hombre se entristece ante seme-

42. La edición de estos últimos libros acaba de publicarse con prólogo de un miembro de la *Numismática*, Martiniano Leguizamón, cuya inteligencia es tan grande como su amor a las cosas nativas. Hombres como él, podrían ser aprovechados, adscribiéndolos a los Archivos y Museos, a fin de que dieran vida a éstos con sus investigaciones y trabajos personales, cosa que, por otra parte, debiera ser un deber oficial de los mismos funcionarios que tienen a su cargo esas instituciones. Hasta hoy algunos, como el señor Carranza o el señor Scotto, lo han hecho por propia vocación.

jante espectáculo, y envidia esa felicidad. Tal es lo que él desearía: no experimentar gozo ni sufrimiento, pero su destino llévale al sufrimiento y al gozo, porque no sabe vivir como la bestia. Acaso el hombre, envidioso, preguntóle un día: «¿Por qué no me hablas de tu felicidad, y no haces sino mirarme?». La bestia quiso responderle: «por que yo olvido, cada vez, lo que tengo la intención de hablar». Y mientras preparaba esta respuesta, ya la había olvidado, en tal silencio, que el hombre se asombró....

Esto se debe, dice el Filósofo, a que los animales viven de una manera no *histórica*...[43]

De una manera no histórica, viven también, como las bestias, los pueblos primitivos. La vida solamente actual, por más intensa y confortable que sea, es vida meramente instintiva, vida sin trascendencia. El rasgo característico de la civilización consiste en que redime a los pueblos de la animalidad originaria, por el recuerdo hablado que constituye la Historia, por el ideal obrado que constituye la Moral.

Las naciones que sólo viven el presente, en la satisfacción de sus apetitos actuales, pueden gozar de la riqueza y de un esplendor pasajeros, pero su vida será siempre ajena al verdadero proceso de la civilización. Tal ha sido la gran falla de las sociedades americanas, del norte de América, que las del sur empiezan a imitar. Durante muchas décadas, los Estados Unidos fueron simplemente sociedades bárbaras en espíritu, dentro de las formas externas del progreso, que compraban a Europa con el oro pródigo de sus campos. Esa falta de trascendencia de la vida comenzaba en su desdén al pasado y concluía en su desprecio por los valores morales. Por eso el europeo no consideraba al yanqui como un hombre civilizado. Por eso el viejo profesor Smith, en Oxford, los definía diciéndome: *Carecen del sentimiento de la veneración*....

Nosotros los argentinos hemos perdido también el sentimiento de la veneración, que los yanquis hoy se empeñan por reconquistar.

Acusamos esa pérdida en la declinación de nuestro sentido histórico y en la falta de trascendencia que caracteriza nuestra vida nacional. Para restaurarla no bastará una simple reforma de planes, una renovación de métodos, una sustitución de libros. Esas reformas internas serían de por sí ineficaces, si no diéramos a las escuelas el ambiente que tal propaganda necesita. A la cultura histórica de la escuela hemos de complementarla en la sociedad viviendo de una manera histórica. Vivir de una manera histórica es, acaso, quitar un poco de su intensidad y

43. NIETZSCHE, Federico, *Considérations inactuelles* (David Strauss, De l'utilité et des inconvénients des Études historiques, p. 123 y ss.). Lo que Nietzsche pueda haber dicho en contra de la Historia, ha de interpretarse de acuerdo con esa parábola, que inicia su libro y que define la condición *histórica* del hombre. Sus paradojas y protestas fueron solamente una reacción contra la erudición histórica, minuciosa y estéril, de la cual, durante el siglo XIX, abusaron los alemanes. Glorificador de las fuerzas creadoras, era enemigo de la erudición retrospectiva que pudiera inmovilizar al hombre en la contemplación del pasado; pero elogió la Historia como excitante del ideal y de la vida. Él dice: «Es necesario oponer a los efectos de la historia los efectos del arte; sólo cuando la historia se transforma en obra de arte ella puede conservar y despertar los instintos» (p. 197). En tal sentir, Nietzsche la proclamó sobre todo, cuando se la convertía en fuerza política, como en la teoría de este Informe. Él dice en la página 137 de la misma *Consideraciones inactuales*: «La cultura histórica, no es benéfica y llena de promesas para el porvenir, sino cuando acompaña una poderosa y nueva corriente de la vida, *una civilización en vías de formarse*».

su grandeza materiales al momento presente, pero es dar un valor y una permanencia morales a la vida, reviviendo en recuerdo el ayer que huye, y anticipando el mañana en la vislumbre de un ideal colectivo.

Todo eso pertenece a la pedagogía de la historia, pues de nada valdría preparar al alumno, dentro de las aulas, para una acción argentina y trascendental, si fuera de las aulas ese alumno encontrara que en su propio país, los valores y los esfuerzos que él trae al acervo común, son desconocidos por la indiferencia del Estado, el silencio de la prensa o el desvío de la sociedad, como actualmente ocurre.

La Historia en las escuelas, y con ella las letras, la filosofía, todas las humanidades, han de aplicarse, según hemos visto, a la educación moral por el discernimiento de la justicia; a la educación intelectual por la rebusca difícil de la verdad: a la educación estética por la comprensión de la belleza; a la educación política por la práctica diaria de todo cuanto constituye el civismo, que no es sólo el cumplimiento del deber, sino la noción del sacrificio, el culto de la tradición y la posteridad nacionales. Mas, para que esta educación no se reduzca a mera sombra intelectual o fuente de escepticismos, será necesario que en la sociedad, y sobre todo en el Estado, sepamos conceder a la justicia, a la verdad, a la belleza, al culto de la tradición y la posteridad nacionales, la preeminencia que les corresponde, pues ellas marcan por sí mismas el grado de una civilización.

Pero la enseñanza de la Historia no depende sólo de aquello que se aprende en la lección del maestro. La Historia de un país está en las bibliotecas, los archivos, los monumentos, los nombres geográficos tradicionales, la prédica de la prensa, las sugestiones de la literatura y el arte, los ejemplos de la política, la decoración de las ciudades, el espectáculo diario de la vida: cuanto constituye el *ambiente histórico* de una nación. La indiferencia en que el pueblo y el Estado argentinos han dejado enrarecerse el de nuestro país, describe, precisamente, esta vida no histórica que hacemos, felices en nuestro olvido, como la bestia del apólogo...

¿De qué servirá, por ejemplo, que al escolar le enseñemos las leyendas del lábaro patrio, y el saludo litúrgico a su bandera, arrebatada, según ha de decirle el maestro, al blanco y al azul de su cielo, si al salir de su casa el 25 de mayo, año tras año, ha de encontrar la calle indiferente y desierta? Otros días, en cambio, camino de la escuela, ve la ciudad profusamente engalanada de banderas exóticas, con coronas imperiales, cruces heráldicas, águilas bicéfalas. Averigüe el motivo, ¡y será el casamiento de una princesa en Europa o el onomástico de un rey extranjero! Más valiera suprimir, por un ucase municipal, esa hibridante liturgia de las banderas ajenas, que sostener la liturgia de la bandera propia.[44]

44. En los Estados Unidos tienen la costumbre escolar del saludo a la bandera. En su reciente *Informe* sobre la educación en aquel país, nuestro compatriota don Raúl B. Díaz, ha dado de ello algunos ejemplos. En New Paltz oyó este saludo a los niños: «*We give our Heads and our Hearts to God and our Country. One Country! One Language! One Flag!*» (Damos nuestros pensamientos y sentimientos a Dios y a nuestro país: ¡Un país! ¡Un idioma! ¡Una Bandera!). Otra fórmula dice: «Juro lealtad a mi bandera y a la República por la cual ella existe: una nación indivisible, con libertad y justicia para todos». La costumbre es excelente, y ha sido adoptada para nuestras escuelas por la actual presidencia del Consejo de Educación. Pláceme porque acentúa en la escuela primaria el carácter militar y político que ella debe tener. Pero no olvidemos que la eficacia de esa fórmula puede desvirtuarse a fuerza de repetición. Gastada diariamente, se mecanizaría, dejando de corresponder a un sentimiento verdadero. Formemos este sentimiento, y dejémoslo manifestarse en palabras propias. Guardemos las formas del culto para las ocasiones solemnes. Una frecuencia banal podría quitarles su prestigio litúrgico.

¿De qué servirá, asimismo, que el maestro enseñe su gramática, y diga que el castellano es el idioma del país, si el alumno, al regresar de la escuela, ve las aceras llenas de letreros en francés, en inglés, en alemán? Los comerciantes e industriales pueden ser extranjeros; pero cuando vienen a hacer su granjería en nuestro territorio, tenemos el derecho de imponerles la lengua del país, que es uno de los signos de nuestra nacionalidad. Un hombre que no es argentino sino francés, y que además es un alto espíritu, M. Remy de Gourmont, ha dicho en defensa de su idioma, que «los pueblos bilingües son casi siempre pueblos inferiores». Él mismo ha dicho: «pueblo que aprende las lenguas extranjeras condénase a que los pueblos extranjeros no aprendan la propia». Pero no se trata en nuestro caso de esa forma de imperialismo intelectual que quiere imponer el propio idioma en tierras extrañas. Trátase de defender nuestra lengua en la propia casa, y defenderla de quienes vienen, no sólo a corromperla sino a suplantarla. La calle es de dominio público, y así como el Estado interviene en ella por razones de salubridad y de moral, debe intervenir por razones de nacionalidad o de estética. Por otra parte, uniformando los letreros en la lengua del país, suprimiríase ese abigarrado espectáculo que es como una ostentación de nuestras miserias espirituales.[45]

¿De qué servirá, igualmente, que el maestro hable al discípulo de la necesidad de rememorar el pasado y de la continuidad que liga el esfuerzo de las generaciones en la obra de la nacionalidad, si el discípulo no halla a su paso, por las ciudades o los campos, signos que le muestren la huella de otros hombres, que enriquecieron con su esfuerzo la tierra de la patria común?... «¡Hasta las ruinas han

---

En cuanto al embanderamiento cosmopolita, esto ha llegado a ser irritante en la Capital. Su frecuencia está en proporción al número de Reyes y Princesas por cuya felicidad debemos regocijarnos. Otras veces son los huéspedes de unas fiestas hípicas o la llegada de un barco británico. Hace días, al salir a la calle, encontré la ciudad empavezada de banderas inglesas y llenos de gireles los troles y columnas del tranvía. Averigüé el motivo, y díjome un mayoral que la empresa celebrara la llegada de cierto almirante inglés a Montevideo. (!) En París, el 4 de julio, los grandes hoteles se embanderan en homenaje de los millonarios yanquis a quienes explotan. En Buenos Aires, según se ve, las cosas pasan de contraria manera...

45. DE GOURMONT, Remy (*Esthétique de la langue française*, Mercure, p. 90): «Les peuples bilingues sont presque toujours des peuples inférieurs...», «le peuple qui apprend les langues étrangères, les peuples étrangerès n'apprannent plus sa langue». Como se ve, M. de Gourmont se refiere a los pueblos bilingües, cosa muy diversa de los individuos políglotas, pues no dijese tal herejía un filólogo. Se atribuye a Eça de Queiroz, otro fino espíritu latino, el haber dicho que los hombres superiores deben saber varios idiomas, pero cuidándose de hablarlos mal, a fin de que se les conozca por el acento la patria. Fue quizás una ironía contra sus compatriotas portugueses, cuya manía extranjerizante criticó tanto en sus libros. Esa manía extranjerizante es funesta cuando redunda en detrimento de la lengua propia. Si en este libro abundan las referencias en otras lenguas, es para autorizar la autenticidad de su fuente, necesidad bibliográfica indispensable en una obra de documentación y de crítica. En nuestro país la hibridación del castellano, que consiste en intercalar voces exóticas en la frase idiomática, viene de la corrupción popular, pero viene, asimismo, de una preocupación mundana de elegancia. Remy de Gourmont protesta, por ejemplo, de que se diga y se escriba: «*Elisée-Palace-Hôtel, Paris-Journal, Paris-Plage, Margny-Revue, Splendid-Hôtel*, que siendo formas británicas, falsean la sintaxis francesa, y las considera, «signos ciertos de degeneración» (p. 121). Entre nosotros ocurre lo mismo, sin contar el vocabulario de modas y de juegos, objeto, igualmente, de las invectivas de Gourmont. No sé por qué nuestros cronistas deportivos, en los grandes diarios, que ejercen una influencia desmedida, en proporción con la ignorancia ambiente, han de decir *referee*, en lugar de juez; *field* en lugar de cancha; *team* en lugar de bando; *forward* en lugar de vanguardia; *goal* en lugar de tanto; *goal-keeper* en lugar de guardavalla, o *golero*, según la voz creada en Buenos Aires por el pueblo de los aficionados a y espectadores del *football*, o fútbol como se ha de terminar por decir, si no prospera la palabra *balompié*, tan castiza, que Mariano de Cavia ha propuesto.

perecido!» pudo decirse entre pueblos que tienen el sentido de la veneración, y, donde sólo la obra de muchísimos siglos llegó a destruir las piedras antiquísimas. Entre nosotros las ruinas perecen, no por la lentitud de los siglos, sino por la rapidez de las horas y la mezquindad de los hombres. El Cabildo de la Independencia queda ahí, trucidado en el flanco, esperando su definitiva destrucción. La Casa del Tirano ya no existe, derruida por la impaciencia progresista de quien no comprendió que hubiera sido hasta un bello detalle decorativo entre la fronda oscura de Palermo. El antiguo barrio de los virreyes creciendo en pisos cada día, asiste a la demolición de sus últimos patios andaluces, con el portón colonial flanqueado de rejas, sin que el estado o la Municipalidad hayan intervenido para salvar, a guisa de monumento, una sola de esas moradas solariegas que fueron el escenario de la vieja familia porteña, y que hoy guardan la historia de la Ciudad.[46]

¿De qué servirá, por fin, que en la clase de historia o en la fiesta escolar, el pobre maestro, siempre moralizante y entusiasta, según el precepto, haga el elogio de los dioses penates y exponga ante los ojos curiosos de los niños la iconografía de sus héroes, si al holgar el muchacho, gozando de su domingo, buscará inútilmente en los parques y paseos metropolitanos, la cabeza varonil de Moreno, el gesto ascético de Alberdi, la figura solemne de Rivadavia; y empezará a dudar de la verdad de su maestro o de la justicia de los hombres, cuando en lugar de sus héroes, encuentre en cambio, como usurpando sus pedestales, el caballo de Garibaldi en el mejor sitio estatuario de la ciudad, recortándose sobre el amplio cielo argentino, o la estatua de Giuseppe Mazzini ante el vasto puerto donde desembarca la inmigración, como si allí se alzara para decir a sus paisanos que llegan: «No venís a una patria sino a una colonia».

Hay una *Pedagogía de las estatuas;* su pedagogía es de civismo, de estética y de historia. Lamentablemente, lo olvidó, sin embargo, el Estado argentino. La necesidad de su licencia para alzarlas en el territorio, define a las claras la impor-

46. En dicho barrio va a ser enajenada y demolida la popular «Casa de la Virreina», que unía a su arquitectura española y a su designación plesbicitaria, el prestigio de numerosos recuerdos históricos. Este ejemplo ha cundido en el resto del país, como puede verse por el siguiente telegrama, aparecido en un periódico de la Capital:
«SALTA. Se principió á demoler la capilla de las Hijas de María, sita en la esquina de las calles Mitre y Caseros, frente a la plaza 9 de Julio. Este edificio tiene su pasado histórico; la construcción ha sido levantada en el siglo XVII por los jesuitas. Sirvió de metropolitana hasta 1878, época en que se inauguró la catedral nueva; hasta 1879 conservó los restos del general Martín Miguel de Güemes, año en que fueron trasladados al panteón. Se cantó en ella el primer Tedéum en acción de gracias por la declaración de la jura de la independencia nacional en 1816. Su estilo arquitectónico es esencialmente colonial, y en el interior su notabilidad es el púlpito. La curia vendió este edificio a los señores Sosa Barón y García, quienes a su vez levantarán amplios departamentos destinados a casas de comercio». (!)
El culto de los monumentos, que reside en la emoción de la piedra sucia y de la pátina añosa, lo ejercen los argentinos de una manera realmente yanqui: dejan lotear, en pública subasta, la casa de Rodríguez Peña, y mandan blanquear anualmente la Pirámide de Mayo. Nuestra pequeña reliquia del año 13, de una humildad doméstica, se hace perdonar su fealdad, por su origen venerable. Testimonio de ese origen sería la suciedad del tiempo y el orín de las lluvias; pero nuestros ediles ponen su prolijidad en darnos, a viva cal, la sensación de que acaban de construirla. Tanta falta de sentido estético e histórico, es sólo comparable a la de nuestros curas párrocos y señoras elegantes que han mandado revocar por modelos Luis XV, casi todas nuestras viejas iglesias parroquiales del *siglo XVII y XVIII, cuya humildad y suciedad eran su mérito*. Pero estas gentes progresistas tienen por la vetustez el mismo horror que los cristianos de Castilla por los azulejos y artesonados de las mezquitas muzárabes: tomadas Córdoba o Toledo a los moriscos, las mandaron blanquear a casi todas...

tancia de ese ministerio laico que es la religión de los héroes. Una estatua que se alza tiene todos los caracteres de una resurrección; y no resucitan sino los dioses. Ha de ser bella, para tener el prestigio del arte; ha de ser justa, para tener el prestigio de la gloria; la gloria y la belleza han de prestarle el soplo de la inmortalidad. Pero la estatua que se une por su pedestal a la tierra, como un árbol que brota, ha de ser, además, algo consustancial con esa tierra. El Estado argentino no obstante, consintió en que sus estatuas fueran el arma de una pasión sectaria, o el testimonio de un duelo efímero, o lo que es peor, la prolongación de nacionalidades extranjeras, que al enviar con su ejército de hombres sus penates, realizaba, como en un rito antiguo, la ocupación simbólica de nuestro territorio.

Las estatuas de los héroes políticos no pueden levantarse sino en los solares de la sociedad política a la cual sirvieron. Las estatuas de los héroes intelectuales son la únicas que pueden alzarse en cualquier sitio de la tierra, porque ellas son el símbolo de las cosas universales y humanas. Francia, para sellar su amistad con Inglaterra, y su acuerdo en la obra de la civilización, ha levantado en París su estatua a Shakespeare; para sellarla con Italia ha levantado la de Dante frente al Colegio de Francia; e Italia, cuando ha querido sellarla con Alemania, ha levantado la de Goethe en la Villa Borghese... Pero no ha llegado aún el tiempo de que nosotros comprendanos lo que significa erigir estatuas a los poetas, ni aun a los propios... Los poetas, cuando alcanzan a glorificar el verbo de su pueblo y a expresar la emoción de todos los hombres, son los que resumen por esos dos elementos, lo heroico de la raza y lo heroico de la humanidad. Pero las estatuas de significado político deben tener la limitación de su territorio político. Los pueblos no las levantan a los extranjeros, sino cuando los han servido, conquistando por ello los honores de la ciudadanía, o cuando pueden, como los genios, erigirse, en símbolos internacionales. Nosotros lo hemos hecho, justicieramente, con el irlandés Brown que defendió nuestras costas, con el alemán Burmeister que estudió nuestra naturaleza: ambos esfuerzos se incorporan al patrimonio espiritual de nuestra nacionalidad, y conquistaron con ello los honores de la ciudadanía. En cuanto a Garibaldi y Mazzini, su significado es actual y político, grande dentro de Italia, pero fuera de Italia depresivo para nosotros, o reducido a las proporciones de una época o de un partido. Como testimonio de fraternidad, esos monumentos han de ser únicos, y en tal caso, correspondíale el singular honor al Gibelino, símbolo de la Italia nueva y de la vieja, y de la italianidad imperecedera. Pero los italianos de nuestro país prefieren encarnar su patriotismo en Humberto, y nosotros consentimos esas dobles aberraciones. La estupenda figura de Dante, sin herir nuestras susceptibilidades políticas, habría sido en nuestra Plaza Italia, figura diez veces ejemplar: como poeta del amor y de su *Divina Comedia,* como genio latino, como pensador cristiano, como filósofo universal, como ciudadano austero de su República, como adicto invariable de su partido, como justiciero de su tiempo, como soñador de una nacionalidad realizada, como encarnación prodigiosa de la italianidad: la lámpara votiva que la comuna de Ravena ha mandado encender sobre su tumba, simboliza el espíritu velante de la nación entera.

Mazzini, en cambio, como pensador, no alcanza proporciones universales. Nada le debe como hombre nuestra nacionalidad. Es el teorizador de una época, y ni él ni Garibaldi pueden como símbolos, oponérsele al Otro. La estatua de un

extranjero, además, no puede seguir a las puertas mismas de Buenos Aires; e impónese trasladarla.[47]

Esa es una de nuestras concesiones impremeditadas de la cual tendremos que arrepentirnos. En el pedestal de Mazzini debiera, lógicamente, alzarse la estatua de don Juan de Garay, el fundador de la ciudad, o de don Mariano Moreno, el fundador de su democracia.

Insisto sobre el tema, porque las estatuas pertenecen a la Historia y a la pedagogía de la Historia. Son como los museos, una forma intuitiva y eficaz de enseñanza. En un país como el nuestro, ellas han de influir no solamente sobre el alma de los nuevas generaciones, según el viejo propósito, sino sobre la imaginación de las nuevas avalanchas inmigratorias. Las sugestiones estéticas y civiles que de ellas se desprenden, son un problema de política y de pedagogía, como todos los problemas de la Historia.

Algunos creen que nuestros héroes, siendo demasiado recientes, no son inmortalizables y que sus figuras ofrecen escasa sugestión sobre los espíritus. Esto es en absoluto inexacto. Los héroes muy antiguos o legendarios sólo despiertan esos sentimientos en que la Historia y el patriotismo confinan con la Religión. Los héroes modernos o reales, sugieren en cambio los entusiasmos militantes en que la Historia y el patriotismo lindan con la Política. Entre los primeros, está por ejemplo Guillermo el Conquistador con su armadura frente al Parlamento de Westminster; Carlomagno a caballo cerca de Nôtre Dame; Marco Aurelio, en su bronce arcaico, sobre la cima del Capitolio, o el Rey azteca, con su cetro y sus plumas, en una plaza de México. Para equivalerlos, nosotros tendríamos, en nuestra más remota tradición, al Inca Hueracoche, que reinó hacia 1300 sobre el Tucumán; a los ecuestres paladines de la conquista; a los fundadores de las ciudades en el primer desierto argentino; a los misioneros que renovaron las proezas del fervor medieval; a los grandes caciques, y a las figuras simbólicas de los mitos, la fauna, la flora, o los ríos de América, que decorarían sus pedestales… Entre los héroes contemporáneos o políticos, cierto es que los nuestros datan casi todos de los comienzos del siglo XIX, pero no ocurre lo contrario en las otras naciones. Casi todas las estatuas de París, son de políticos, poetas, artistas o sabios de nuestro tiempo: Gambetta, Hugo, Balzac, Banville, Berlioz, Bernard, Bichat, Charcot, Chartier, Chopin, Comte, Daudet, Arago, Alfand, Vigny, Thomas, Sainte Beuve, Pasteur, Musset, Murger, Maupassant, Lemaitre, Leconte de Lisle, Lavoissier, Lamartine, Garnier, Dumas, y otros, contra los filósofos del siglo XVIII que siguen de actualidad, las estatuas de Luis XIII, XIV y XV que fueron levantadas en vida de estos reyes y que se conservan por respeto a la tradición, la de François Villon, poeta del siglo XV, o Napoleón que ha sido, al fin, contemporáneo de nuestra independencia. En Inglaterra, todas las ciudades tienen la inevitable estatua de Nelson, de Wellington y la muy reciente de la reina Victoria, o bien la de simples benefactores locales. En Italia y Alemania, huelga el decirlo, a quienes se glorifica es a los héroes de la Unidad, Bismarck y los Hohenzollern, Garibaldi y los Savoya, cuya historia es todavía periodística, y tan actual, que casi aleja en antigüedad de leyenda a nuestro San Martín ya centenario.

47. En la imposibilidad de suprimirla, si se hace la traslación no ha de ser desde luego a la Boca, pues tal cosa importaría consagrar oficialmente esa población como un pedazo de Italia.

Las ciudades europeas cultivan las estatuas propias como si fuesen el abolengo de la nación. Son para el pueblo lo que para la familia los retratos de los antepasados. De ahí que las estatuas, como las banderas, los letreros, los monumentos, las decoraciones urbanas, contribuyan a formar el ambiente histórico de una ciudad. Al par de ellas, concurren los archivos, las universidades, las bibliotecas, la literatura histórica de imaginación o de crítica; según lo hemos visto al proponer nuestro material didáctico.

Para completar el presente parágrafo quiero antes dedicar algunas líneas a la *nomenclatura geográfica y a los restos arqueológicos,* cuya importancia es grande, no sólo como guía del erudito, sino como parte integrante del territorrio y de la emoción misma de su paisaje.

Italia es el primer país que, ante las desvastaciones de que era objeto su tradición arqueológica, necesitó crear una ley que la protegiese. Habiendo florecido allí civilizaciones antiguas tan diversas, tan fecundas y originales, no fue extraño que los eruditos o los mercaderes internacionales se dieran cita en la península para robarle sus tesoros de arte y de historia. Los eruditos del Continente queríanlo para sus museos, los mercaderes y anticuarios para venderlos, con ganancias pingües, al yanqui pródigo que había despertado de pronto a las emociones de una cultura superior. Bibliómanos, coleccionistas, historiadores, simples millonarios, llevábanse sus telas de los primitivos, sus joyas del Renacimiento, sus piedras de la antigüedad romana, sus códices medievales. Lo abundante de la cosecha tentaba a muchos, bien que la troje fuese tan rica que no se agotaba jamás; pero lo numeroso de la banda denunció a los ladrones. En suma, el americano adinerado no hacía con los tesoros de la civilización europea, sino lo que el europeo erudito había hecho, a tiempo y por menos dinero, con los restos de las antiguas civilizaciones americanas que hoy enriquecen los museos de Berlín, o el Trocadero de París, o el British de Londres, o el Arqueológico de Madrid, o el Kircheriano de Roma. Pero no se trataba de conceder una revancha sino de salvar la tradición nacional, conservándola dentro del territorio en que floreciera. Entonces las artistas, historiadores y gobernantes, imaginaron y sancionaron la ley que se llama en Italia *per le Antichitá e le Belle Arti;* según la cual, todo resto de valor histórico debe ser conservado, y no puede ser sacado fuera del territorio nacional.

Al trascender estas medidas al extranjero, se apresuron a imitar el ejemplo italiano, Francia y España, rica como Italia en tesoros históricos. Durante mi residencia en París la prensa agitaba esta cuestión con aplauso para Italia, que se mostraba tan generosa en la defensa de su pasado, y con entusiasmo patriótico por la aplicación de tal idea a la tradición francesa. En España, la iniciativa ha chocado con muchos intereses particulares, y semejante dificultad ha de retardar un tiempo su triunfo.

En Italia, según me refería el señor Ricci –uno de los campeones de esta iniciativa–, hízose acalorado debate en torno de la cuestión. Los intereses que ella lesionaba, opusiéronle el derecho de propiedad y la libertad de enajenar que le es inherente. El Estado contestó que no prohibía la enajenación dentro del Reino, pues, en todo caso, se ofrecía como comprador preferido de las antigüedades al precio que fijaren los peritos, y que el Estado no intervenía ahí sino como custo-

dio de la tradición, de la belleza, de los valores morales creados por el esfuerzo selectivo de la raza.[48]

Colocada en ese terreno la cuestión, un tanto romántico a los ojos de leguleyos y mercaderes, la Ley triunfante cobró una amplitud completa, como habéis visto en el capítulo V, por el artículo que declaraba lo siguiente: «Quedan sujetas a las disposiciones de la presente ley, las cosas inmuebles y muebles que tengan interés histórico, arqueológico o artístico. Exclúyese los edificios u objetos de arte de autores vivientes o cuya ejecución tenga una antigüedad menor de cincuenta años. Inclúyese, entre las cosas inmuebles, los jardines, las forestas, los paisajes, las aguas, y todos aquellos lugares u objetos naturales que tengan el interés anteindicado. Y entre las cosas muebles inclúyese, igualmente, los códices, manuscritos antiguos, incunables, estampas, incisiones raras y de precio, y las colecciones numismáticas». Para hacer efectiva la Ley, ésta crea un Consejo superior llamado *«per le Antichitá e le Belle Arti»,* que concede o niega la exportación de los objetos, que vela por su conservación, que aconseja al Estado su compra en los casos necesarios, y que dispone para ello de un caudaloso fondo.

El Estado Italiano ha dado al mundo con esa Ley uno de los más bellos ejemplos latinos, de cómo ha de entenderse la función del gobierno cuando se trata de la civilización. Con una historia secular y fecunda, sobre una tierra hermosa, toda ella glorificada de recuerdos, con un arte original y profuso de creaciones, ese acto cobra imponderable trascendencia humana. Pero la verdad de tal principio debe ser aceptada y practicada –como Francia y España lo han comprendido– por todas las naciones, aun por aquéllas que como la nuestra, tienen todavía una historia corta y humilde.

Desprovistos de un arte glorioso, la parte de protección estética que la ley extiende sobre los paisajes y lugares históricos, podría tener vigor en nuestro dilatado territorio: ahí está la selva misionera con sus templos jesuíticos; la montaña andina con sus pucaráes calchaquíes; la puna septentrional con sus cementerios quichuas; tantos paisajes de la pampa y del monte con su originalidad natural y la belleza de sus leyendas indígenas. Carecemos, en cambio, de incunables, de códices, de telas propias. Quedarían, sin embargo, bajo la protección de esa ley, los manuscritos de nuestros archivos, las colecciones numismáticas, los monumentos de cuyo abandono he protestado, las ciudades y camposantos indígenas que esperan su excavación y su estudio, los numerosos restos arqueológicos que se hallan en las tumbas indígenas, industria privada que hoy tiene por despierto con-

48. La primitiva ley fue del 27 de junio de 1907. Probadas algunas deficiencias en la práctica, se completó su organismo de contralor por la otra de 14 de julio de 1907 (Nº 500). Llamado el señor Ricci a la Subsecretaría de Bellas Artes, que en Italia equivale a un Ministerio, el nuevo funcionario proyectó nuevas reformas. Amante de la tradición italiana e historiador del arte patrio, cuya erudición era desde hace tiempo respetada, el señor Ricci resultó un excelente colaborador del Ministro de Instrucción Pública señor Rava. En diciembre de 1907, el subsecretario de Bellas Artes obsequióme en su despacho de Roma con un ejemplar de la ley de julio, y otro de la orden del día de la Cámara, con las modificaciones introducidas por la comisión parlamentaria en el último proyecto ministerial. Al partir yo de Italia, esperaban en Montecitorio la conclusión del asunto Nassi para discutir la Ley de Protección Arqueológica que, según me dijo el señor Ricci, contaba con mayoría entre los diputados del Reino. Viajero por la España meridional y la costa de África, dejé más tarde de estar al día en esas noticias, e ignoro si la Ley se sancionó en la forma propuesta. De todos modos, aun en su estado de proyecto es para nosotros excelente modelo, y en tal sentido, he anticipado la primicia de sus principales artículos al tratar de Italia en el Capítulo V.

sumidor a los museos de Norteamérica y Alemania. Debe el Estado argentino comprender que el mismo interés científico de aquéllos tienen los nuestros, y que, además, agrégase en nuestro caso, un interés estético y cívico, inherente a la propia nacionalidad. Sin ello no llegaremos a conocer nuestros orígenes ni a salvar las fuentes de nuestra historia. Sin ello no lograremos tener museos propios y arte original, o tendremos que ir a estudiarnos en los museos de Europa.[49]

La protección arqueológica de que hablo no ha de reducirse a los restos tangibles. Ha de extenderse también a los nombres geográficos tradicionales. Los objetos históricos que se encuentran en el subsuelo argentino, pertenecen al patrimonio histórico de la Nación. Los nombres con que los bautizaron generaciones anteriores, sobre todo cuando ellos fuesen pintorescos o descriptivos, pertenecen también a su territorio. Al paso del tiempo y en las sugestiones legendarias de la tradición oral, los nombres geográficos llegan a identificarse con los lugares, hasta comunicar a los paisajes una emoción musical, algo así como un eco de cosas misteriosas y muy lejanas. La vida no histórica que vivimos, o la confusión lamentable que hacemos a diario entre el progreso y la civilización, ha movido con frecuencia nuestras asambleas, a renovar los nombres antiguos de las comarcas, por nombres bárbaros o advenedizos, que van tornando abominable el mapa de la Nación. Los nombres que obedecen a un propósito de glorificación personal, no debieran aplicarse sino a las cosas artificiales o humanas, como una escuela, una institución, una calle, una plaza; y disposiciones legislativas debieran prescribirlo así, en un país como el nuestro, donde el progreso creciente nos prodiga a diario sus bautismos nefandos. Pero las ciudades o las divisiones administrativas de donde han de nacer después adjetivos patronímicos –como de *Chaco, chaqueño*– y con más razón los paisajes y los lugares agrestes, requieren nombres que favorezcan aquella derivación o que no perturben la pura emoción de la naturaleza. Para eso nada como los nombres primitivos e indígenas, que cuando son tradicionales constituyen un signo de persistencia histórica, y que en todo caso, guardan una emoción peculiar en su etimología descriptiva, en su son extraño, en su origen a veces misterioso como la naturaleza que designan.

Legislativamente, pues, ha de establecerse: 1º que deben restaurarse todos los nombres tradicionales 2º; que no pueden ser cambiados en lo sucesivo; 3º que los nombres de personas no podrán darse sino a instituciones o sitios urbanos; 4º que en las nuevas denominaciones ha de preferirse, para pueblos y áreas agrestes, los nombres tradicionales o susceptibles de derivación. No debe tolerarse ese

49. Como yo necesitase documentarme sobre indumentaria, muebles y costumbres incaicas, para una obra que preparo, cuya acción pasa en América bajo la dominación del Inca Pachacutic, necesité ir a Europa, y recurrir a libros alemanes como el de Stübel, o a museos franceses como el Trocadero de París, que guarda las más admirables telas quichuas, o españoles como el Arqueológico de Madrid, donde su director mi amable amigo el señor Horacio Sentenach, autor de un *Ensayo sobre la América precolombina*, asombrábase de que yo, indiano, fuese a pedir noticias sobre las Indias. Mañana iremos por lo mismo a Berlín, a Oxford o a San Petersburgo, siguiendo por el camino del Imar, la exportación de nuestras huacas, cargadas con la primera civilización que floreció en suelo argentino. Acaso el espíritu americano llegue a encontrar en esas telas, en esos tupos, en esos vasos sacerdotales, un arte larvado de futuros y nuevos elementos decorativos, parecidos a veces a las grecas arquitectónicas, a ratos a las tapicerías orientales. De todos esos desperdicios del tiempo ha de ir haciéndose el espíritu nacional.

afán nuestro de glorificaciones más o menos confesables a costa de nuestra tradición histórica.[50]

Carecen de sentido estético quienes creen que nuestros nombres pampas, quichuas o guaraníes no tienen belleza y armonía. Nuestra devoción por ciertos nombres extranjeros es vanidad estúpida o ilusión de exotismo. A Victor Hugo y a Heredia encantaban los nombres españoles, tanto como a nosotros los de una novela d'annunziana.

Cierto profesor irlandés de Cambridge, leyendo una lista de héroes americanos, en un manifiesto, echóse de pronto a reír. Como le preguntase el motivo me contestó: «¡Es que me resulta un brusco descenso eso de pasar de Bolívar, Atahualpa, San Martín, nombres líricos y sonoros, a *O'Higgins,* que es un apellido de aquí de Irlanda!». Con la misma lógica razonan aquellos compatriotas que no ven la belleza de los nombres indígenas. Todo es cuestión de abandonar ciertos prejuicios, de aprender a amarlos y a comprenderlos. Después de eso, la elaboración literaria propia contribuirá a embellecerlos.[51] En el lenguaje universal, *roble, mirto, laurel,* más que a árboles determinados, corresponden a emociones o valores literarios. Con el tiempo ha de ocurrir la misma cosa con *ombú, ñandubay, quebracho,* sobre todo con este último, mejor que roble como símbolo de fortaleza, puesto que quiere decir *quiebra-hachas,* pero que, por ahora, no evoca valores económicos sino valores estéticos, que terminarán por transmutarse en dicha palabra. Tal será, respecto de nuestra nomenclatura aborigen, la obra de nuestra literatura, pues embellecer las palabras es función de los poetas. Oid cómo el fuerte Walt Whitman se complace en repetir nombres de América:

50. Véase en el Apéndice una serie de ejemplos ilustrativos.

51. Un epigrama de Marcial nos demuestra que esta preocupación de creer sin belleza los nombres aborígenes data de antiguo. El poeta español, ya viejo y famoso en Roma había vuelto a su Bilbilis, donde pasaba una vida de campesino: *acce pit mea, rusticumque fecit*. De allí escribía a Lucius, su paisano celtíbero –*nos celtis genitos et ex iberos*– el Epigrama 55 del libro V, en que le habla de las emociones de la tierra natal. Yo podría transcribirlo de la edición latina de Lemaistre y Dubois, pero prefiero acogerme a la versión de don Joaquín Costa, por lo que ésta sugiero en español:
«Lucio, gloria de tu siglo, tú que no permites que el viejo Grayo (el Ebro) ni nuestro Tajo, cedan al docto y elocuente Arpi, deja al poeta nacido en las ciudades griegas que cante en sus odas a Tebas o Micenas, a la clarísima Rodas, o a los atléticos hijos de Leda, celebrados por la licenciosa Esparta; nosotros, hijos de celtíberos, no nos avergoncemos de ensalzar en pulidos versos los nombres más ásperos de nuestra patria... a Bilbilis, renombrada por su terrible metal, que supera al de los Chalybes y al de los Nóricos; Platea, con el estrépito de sus forjas de hierro, circundadas por el Jalón, cuyas delgadas pero tranquilas aguas dan a las armas un temple acerado; Tudela y los coros de Rixamar, y los festejos y banquetes de los Carduos; Peterón resplandeciente con sus guirnaldas de rosas; y los antiguos teatros nacionales de Rigas, y los hijos de Silos, hábiles en lanzar el ligero venablo, y los lagos de Turgen y Petusia, y las ondas cristalinas de la pequeña Vitonisa; y el encinar sagrado de Baradón, lugar predilecto aun del más indolente paseante, y los campos de la curvada Matinesa, que Manlio labra con sus vigorosos toros. Lector delicado, ¿te mueven a risa estos nombres groseros? Ríete cuanto quieras; yo, con ser tan rústicos, los prefiero a Bitunto» (*Ad Luncium*).
Después del tiempo y de la elaboración literaria con que los purificara Marcial, esos nombres que le eran familiares nos parecen hermosos: Bilbilis, Riga, Silos, Platea, Manlio, Rixamar, Petusia, Vitonisa, Baradón, Matinesa... Para Marcial, que era poeta, tenían la emoción del paisaje rústico y de la patria. Trabajen, como él, para la posteridad, nuestros poetas, y en tierra propia. Desdeñen las modas del día; dejen al griego que cante a su clarísima Rodas; y al compatriota que sonríe, dígale con el final del Epigrama:
Hœc tam rustica, delicate lector,
Rides nomina? Rideas licebit
Hœc tam rustica malo, quam Bituntum.

The red aborigines,

Leaving natural breaths, sounds of rain and winds, calls as of birds and animals in the woods, syllabled to us for names

Okonee, Koosa, Ottawa, Monongahela, Sauk, Natchez Chattahoochee, Kaqueta, Oronoco, Wabash, Mianm, Saginaw, Chippewa, Oshkosh, Walla-Walla.

Leaving such to the States they melt, they depart, charging the water and the land with names.

...Cubriendo la tierra y el agua de nombres...

De todas esas vagas sugestiones, fórmase el espíritu nacional. Son ellas las que crean el ambiente histórico de un pueblo, sin el cual es imposible que ese pueblo tenga una grande historia propia y un arte propio duradero. Armas de la bandera –águila bicéfala, sol radiante, solitaria estrella– nombres de los lugares embellecidos por el tiempo –Chipre del Griego, Adriático del Véneto, Granada del Árabe– todo eso forma la patria, y a su vista o su son inflámase aquel espíritu, reanímase aquella historia, y por ellas tiene a veces una estrofa mejor el poema y un ímpetu más el heroísmo.

Refiriéronme en Roma, que en 1871, al entrar ya triunfantes, los ejércitos de la Unidad, entre el desorden de la hueste que repechaba la colina del Capitolio, adelantó hasta la estatua de Marco Aurelio, un joven portaestandarte que conducía la bandera del Reino Nuevo, y corrió a ponerla en brazos del Emperador, que allá, sobre la histórica colina, perpetuaba la gloria del Viejo Reino.

Gestos tan bellos brotan del corazón de la muchedumbre en los sitios propicios a la Historia. El nombre de Roma, el prestigio de Roma, la tradición de Roma, era la fuerza política que había traído a los combatientes, del Piemonte a Florencia, y de Florencia a la Porta Pía; y al repechar el Capitolio, la tradición unía a los hombres de ahora con los de antes, aunque muy poco hubiese de común entre ellos, y el gesto de la bandera transportaba a la muchedumbre itálica en la embriaguez de una verdadera eternidad.

9. VERDADERO SENTIDO DE ESTA PROPAGANDA

Medio siglo de cosmopolitismo en la población, de capitalismo europeo en las empresas, de abdicaciones en el pensamiento político, de enciclopedismo en la escuela oficial y de internacionalismo en la escuela privada, no favorecen, desde luego, la difusión de ideas nacionalistas. Los que a fuerza de ser argentinos, empiezan a sentirse extranjeros en su propia patria, saben que la sonrisa del ironista o los venales argumentos de Flavio, serán como en la transcripta anécdota de Tácito, respuesta inevitable a las evocaciones de Arminio: *Ille fas patriæ, libertatem avitam, penetrales Germaniœ deos....*

Pero esta restauración del propio pasado histórico, debe hacerse para definir nuestra personalidad y vislumbrar su destino. Restaurar *el espíritu tradicional,* no significa, desde luego, restaurar sus *formas* económicas o políticas o sociales, abolidas por el proceso implacable y lógico de la civilización. No reharemos en el ejército la montonera, ni en el gobierno el caudillismo, ni en las comunicaciones la carreta, ni en las viviendas el rancho, ni en la indumentaria el chiripá, ni en el

trato social el odio al «gringo» de pantalón estrecho y cuadriculado. La civilización europea que España nos transmitía, transformóse al contacto de la tierra americana, y el espíritu indígena vistió esas formas que el mismo elaborase. Pintorescas algunas, grotescas otras, ellas caracterizaron un período de nuestra vida, y fueron transitorias como toda faz del progreso, que es movimiento y cambio por definición. Sarmiento y los secuaces que las combatieron y contribuyeron a renovarlas, buscaban sustituir el poncho por el frac, el mate por el té, el caballo por el ferrocarril, trayendo formas propicias a una civilización más alta, pero a una *civilización argentina.* Si no, Sarmiento no habría concebido aquel final profético del discurso a la Bandera, que todos los verdaderos argentinos leen con estremecimiento; ni habría llegado su espíritu profundamente americano a esa comprensión esencial de nuestros fenómenos, que sintetizó en la fórmula de «Civilización» y «Barbarie», ni habría descripto en su vejez encanecida y combatida, aquella última «Visión» nacionalista de los «Conflictos», donde también pidió al pasado la luz profética de la Historia.

Lo que este Informe preconiza es la defensa de ese espíritu, dentro y fuera de la escuela, dado que la educación histórica no se realiza solamente en las aulas y dado que la Nación se funda, más que en la raza, en la comunidad de tradición, lengua y destino sobre un territorio común.

Si el pueblo argentino prefiere una vocación suicida, si abdica de su personalidad, e interrumpe su tradición y deja de ser lo que secularmente ha sido, legará a la historia el nuevo ejemplo de un pueblo, que, como otros, fue indigno de sobrevivirse, y al olvidar su pasado renunciara a su propia posteridad.

Algunos objetarán que nada nos anuncia ese destino trágico; pero a esos les respondemos que en un futuro más o menos mediato, tal cosa ha de ocurrir si no nos defendemos de las causas de disolución interna que minan la nacionalidad, y de las tentativas que empiezan a atacarla desde lo extranjero. No podemos librarnos a la sola influencia caracterizadora del territorio sobre su habitante, porque es simplemente instintiva; o a los azares de la lenta y nueva formación etnográfica. Confiemos un poco más en el poder de las ideas que cambian el espíritu de los hombres, y rigen la misteriosa dinámica de las civilizaciones.

Un libro reciente, que debiera ser leído por nuestros estadistas, ha revelado que fuera de los capitalistas judíos y británicos, quienes suelen considerarnos como una colonia industrial, en Italia también empiezan a mirarnos como a una colonia italiana.[52]

De las inmigraciones que pueden venirnos es la mejor de todas la italiana. Poco importa que en los Estados Unidos hayan llegado a llamarla *undesirable people,* sobre todo porque es la retardada población meridional la que más emigra. Pero el italiano tiene, para nosotros, el prestigio de su historia: es el mayorazgo de la latinidad a la cual pertenecemos, y muestra aún los restos de una antigua dominación española. Fuera de ese abolengo es para nosotros el que trabaja con amor los campos y da hijos más argentinos, dos características excelentes, cuando necesitamos combatir la centralización urbana y la prolongación en la prole criolla de prejui-

52. Vuélvase a leer en el capítulo anterior las transcripciones tomadas al libro de Gonnard sobre la emigración europea a la Argentina, «Colonia Italiana sin bandera», como allí se nos denomina.

cios ancestrales, ajenos a nuestra propia nacionalidad: a todo aquel que nazca en territorio argentino, debe educársele para ser un ciudadano argentino.

Mas, la inmigración italiana, a pesar de sus excelencias étnicas, económicas, históricas y sociales, se ha convertido en un peligro por su cantidad, en enorme desproporción con el escaso núcleo nativo. El día que esa masa de hombres, hasta hoy dispersa, se concierte en movimientos orgánicos de italianidad, como ya se insinúan promovidos desde Italia por economistas y políticos, una grave crisis se habrá planteado para nosotros. Por medio de una sana educación oficial y de una restringida libertad de enseñanza, privada –o prohibición absoluta de escuelas coloniales– evitemos que la crisis pueda ser más grave y alistar en las filas del antinacionalismo a «criollos» educados en las escuelas de la italianidad. Observemos que ya se habla de convertirnos en un país bilingüe, restringiendo el campo del castellano, o haciéndolo a éste compartir su dominio, en detrimento del más significativo de nuestros dones históricos: el idioma, órgano mismo de la tradición.

No olvidemos que si el país ha abierto sus puertas al extranjero, ha sido por un doble movimiento de patriotismo y de solidaridad humana: necesitábamos crear económicamente la nacionalidad cuya conciencia ya existía en tiempos de la Constituyente, y entregar, en generosa compensación, la tierra virgen al trabajo humano. Pero nosotros no abrimos las puertas de la nación al italiano, al francés, al inglés en su condición de italiano, de francés o de inglés; se las abrimos en su calidad de «hombre», simplemente. Cuando ese hombre que invoca sentimientos de solidaridad humana al llamar a nuestras puertas, conviértese, después de haber entrado, en campeón de sus prejuicios políticos de italiano, de francés o de inglés, ese hombre traiciona nuestra hospitalidad. El que labre aquí su fortuna y funde su hogar, no puede ser sino un hombre o un argentino. Pretender convertir la patria que le acoge en colonia de su patria, es traicionarnos y traicionar a sus hijos; es comprometer, en el sentimentalismo absurdo de su destierro sin gloria, el destino de nuestra civilización. No cerraremos nuestros puertos a la inmigración, y menos aun a la inmigración italiana; pero debe afirmarse que el criollo hijo del extranjero le pertenece en absoluto a la escuela oficial, tanto como el de cepa más antigua, y que ambos deben por igual su esfuerzo al prestigio futuro de la República. Tampoco restringiremos las generosas libertades económicas que los fundadores de la nación ofrecieron al inmigrante; pero si le entregamos el patrimonio territorial para que lo cultive en cambio de la riqueza y la apropiación, no le entreguemos también el patrimonio espiritual que nos legó la Independencia. He ahí la unidad de espíritu que debe rehacer en el pueblo nuestra educación.

Remover el campo de nuestra enseñanza, no sólo con sentimientos sino con ideas, hacerlas penetrar en la conciencia de los maestros y de las gentes extranjeras y argentinas, trocando su indiferencia o su extravío en convicción y entusiasmo; elaborar nuevos programas técnicamente eficaces y crear para ellos el material didáctico sin el cual toda reforma sería estéril; dar a la política una orientación que no malogre fuera de las aulas ese trabajo de las aulas; no puede ser la obra de un instante, ni de un decreto, ni de un libro, ni de un hombre, aunque ese hombre fuese Ministro encendido de puro fuego patriótico, o fuese un profeta

inspirado que viniera a salvar en el nombre de Dios el espíritu de una raza, y a decirnos como Ezequiel a su pueblo cautivo:

«Y díjome Jehová: Profetiza al espíritu, profetiza, hijo del hombre, y di al espíritu: Espíritu, ven de los cuatro vientos y sopla sobre estos muertos y vivirán.

»Y profeticé como me mandó, y entró espíritu en ellos, y vivieron, y estuvieron sobre sus pies en grande ejército.

»Y díjome: hijo del hombre, todos esos huesos son la casa de Israel, y he aquí que ellos dicen: Nuestros huesos se secaron y pereció nuestra esperanza.

»Por tanto profetiza, y diles: He aquí que yo abro vuestras sepulturas, pueblo mío, y os traeré a la tierra de Israel. Y pondré mi espíritu en vosotros, y viviréis, y os haré reposar sobre vuestra tierra.»

Ese milagro pudo realizarlo un profeta, en el nombre de Dios, que es el Espíritu de la Historia, cuando los pueblos homogéneos, alucinados, vibrantes, oían la voz de Jehová rugiendo por la boca de sus visionarios. En nuestros tiempos, y en pueblos heterogéneos, escépticos, ironistas, a pesar de que sus caídas aún pueden ser rápidas y tonantes, sus resurrecciones rara vez alcanzan el brusco movimiento de las tragedias y la alta resonancia de las profecías. Pero el espíritu no ha muerto, y el espíritu de Jehová que está en la Historia, aun puede, en la visión de sus evocadores y en las iniciaciones docentes de la juventud, abrir sus tumbas, congregar sus sombras y redimir un pueblo sobre su tierra...

Apéndice

I
Colecciones históricas publicadas en otras naciones y que pueden servir de guía en la edición de documentos que se refieren a la Historia Argentina

1. COLECCIONES EUROPEAS

I. En 1678, Charles du Fresne, Sieur du Cange, publicó *su Glosarium ad Scriptorem mediœ et infimœ latinitatis*.

II. En 1843, una comisión del Ministerio de Instrucción Pública, en Francia, comenzó la Colección de inscripciones latinas (veáse Bourne, p. 33).

III. En 1857, bajo los auspicios de la Academia de Ciencias de Berlín, Bœckh terminó la publicación de su *Corpus inscriptorum grœcorum*.

IV. En 1681, Jean Mabillón, de la orden de los Benedictinos, que tanto hizo por la restauración de los orígenes franceses, publicó, después de una polémica de abadías, su *De Diplomatica*.

V. En el siglo XVIII, la misma orden a la cual Mabillón perteneciera, publicó la famosa *Rerum Gallicarum et Francicarum Scriptores*, o «Recolección de documentos de las Galias y de la Francia».

VI. En 1832, esta publicación fue completada por la *Collection de documents inèdits*.

VII. En 1886, para hacer estos documentos accesibles a los estudiantes, se publicó la *Collection de Textes pour servir* a *l'Étude et l' Enseignement de l'Histoire*.

VIII. Más tarde, el editor Zeller, considerando que los textos de la obra anterior no estaban traducidos, publicó la *Histoire de France racontèe par contemporains,* que consta de más de 60 volúmenes..

IX. De 1723 a 1751, en Italia, Muratori publicó su *Rerum Italicarum Scriptores,* en 27 folios (del año 500 al 1500).

X. En 1826, Stein inició con el primer volumen de la *Monumenta Germaniæ histórica,* la publicación de los documentos alemanes que tanto alimentaron la constitución de la nacionalidad.

XI. De la colección anterior, se han hecho, como de la francesa, otras para uso de los estudiantes, sin traducir los textos como la *Germanicarum in usun Scholarum*; o traducidos como la *Die Geschichtschreiber der Deutcher Vorzeit in Deutcher Bearbeitung*.

XII. En 1767, el gobierno inglés autorizó la publicación de las actas parlamentarias desde Eduardo I hasta Enrique VII, que complementaban la colección anterior llamada *Fœdera*.

XIII. Más tarde los editores Gardiner y Mullinger adaptaron esto al uso de los estudiantes en la *English History for Students,* como las análogas obras francesas y alemanas ya citadas.

XIV. Posteriormente, el Gobierno autorizó el nuevo plan de *Chronicles and Memorials of Great Britain and Ireland from the Invasion of the Romans to the Reign of Henry VIII*.

XV. 1887, el editor York Powell comenzó la publicación de su serie *English History by Contemporary Writers*.

Excluyo voluntariamente de esta lista las numerosas Colecciones de Historia Oriental, tales como el *Thesaurus inscriptorum Ægyptiacarum;* la *Corpus inscriptionum indicarum;* la *Western Asia Inscriptium* (del British Museum); *Documents juridiques de l'Assyrie el de la Caldèe* (Oppert et Ménant), *Corpus inscriptorum Semiticarum,* etc. Excluyo igualmente las colecciones parciales referentes a cuestiones especiales de Grecia, de Roma, del Medioevo, o de la Europa moderna, tales como *The Collection of Ancient Greek Inscriptions in the British Museum; Corpus legum ab imperatoribus romanis ante Justinianum latarum; Acta Sanctorum quotquot toto orbe coluntur; Epistolæ Romarum Pontificum;* etc. Los que deseen una lista completa pueden recurrir a las obras de Bourne, Langlois, o Rafael Altamira (p. 282 y ss.) o a los índices especiales de bibliografía histórica. Yo he querido, solamente, dar ejemplos de Colecciones Nacionales, entre las que merece especial mención la *Monumenta Germaniæ historica,* imitada por otros países, y cuyo plan comprende cinco series de documentos: 1ª *Scriptores* (longobardos, italianos, merovingios, crónicas alemanas de medioevo); 2ª *Leges* (alemanas, francas, merovingias, carolingias); 3ª *Diplomática;* 4ª *Epistolæ*; 5ª *Antiquitates* (Poetas latinos de la edad corolingia y *Chronica Minora*, etc.). Este plan podría servir a la *Colección Argentina,* pero completada por una sección de *Folclor*, y otra de *Viajes,* dado que fuimos un país de Conquista.

2. COLECCIONES ESPAÑOLAS

I. *Hispania ilustrata* (Contiene inscripciones, crónicas de contemporáneos, historiadores como Blancas, Mariana, etc.) 1 vol.

II. *España Sagrada* (Crónicas, actas y documentos de la antigüedad y Edad Media, comenzada por el P. Flores y seguida por otros) 51 volúmenes.

III. *Colección de documentos inéditos para la Historia de España* (60 volúmenes en cuya publicación han colaborado diversos estudiosos españoles).

IV. *Nueva colección de documentos inéditos para la Historia de España y de sus Indias* (Madrid 1893-94, por Sánchez Rayón y Zabalburu).

V. *Colección de documentos inéditos del Archivo General del Reino de Valencia*.

VI. *Documentos inéditos* relativos al descubrimiento, conquista y colonización de las posesiones españolas en América y Oceanía (Madrid, 42 volúmenes).

VII. *Colección de documentos inéditos relativos al descubrimiento, conquista y organización de las antiguas colonias españolas de Ultramar*.

VIII. *Memorias sobre legislación y gobierno de los españoles en sus colonias de las Indias Occidentales*. (Publicación de Antúnez y Acevedo, Madrid 1797).

IX. *Cartas de Indias* (Publicaciones del Ministerio de Fomento).

X. *Historiadores primitivos de Indias* (Colección Rivadeneira).

XI. *Colección de libros raros que tratan de América*.

XII. *Biblioteca Histórica de Puerto Rico* (Documentos de los siglos XV, XVI, XVII, XVIII, anotados).

XIII. *Biblioteca histórica filipina* (Manila).

XIV. *Museo español de antigüedades* (Inscripciones, documentos, etc. 10 tomos).

XV. *Memorial histórico español* (Numerosos tomos publicados por la Academia de la Historia).

XVI. *Relaciones geográficas de Indias* (Publicadas por el Ministerio de Fomento).

XVII. *Colección de viajes y documentos que hicieron por mar los españoles, desde fines del siglo XV*. (Por Martín Fernández de Navarrete, 5 volúmenes, 1825-37).

XVIII. *Antigüedades de España* (Berganza, 2 tomos).

XIX. *Memorias de la Real Academia de la historia* y otras publicaciones de esta misma Academia, etcétera.

En España y fuera de España se han hecho también colecciones sobre cuestiones parciales, como la *Colectio Maxima Conciliorum Hispaniæ* (1693); sobre la época romana, como la de Hubner: Inscriptiones Hispaniæ latina (Berlín, 1869); sobre las épocas árabe y visigótica (*Monumenta regni gothorum et arabum in Hispaniis* (Henie, Leipzig, 1748); sobre determinadas regiones y ciudades, especialmente en lo que concierne a las historias castellana y vasca.

Pero esta lista sólo quiere revelar que también se ha trabajado mucho sobre las fuentes históricas españolas; y cómo basta mencionarlas para descubrir el punto en que nuestra historia se confunde con la de aquel país, de tal modo que una buena parte de nuestras fuentes son comunes.

3. COLECCIÓN, ARGENTINA

La «Colección de documentos relativos a la historia de la República Argentina» estaría a cargo de la «Escuela de Historia», cuya fundación se proyecta en este Informe. Si no se empieza por ahí, todo nuestro trabajo histórico, careciendo de fuentes, carecerá de consistencia. Nuestra *Monumenta* contendría las siguientes series:

I. Viajes

Diario, de Colón.
Diario, de López de Souza.
Roterio, de Soarez de Souza.
Historia de las Indias, de Oviedo.
Geografía de las Indias, de López de Velazco.

Viajes, de Schmidel.
Colección de Viajes, Navarrete.
Descripción de la Confederación, de Mossy.
Descripciones, de Burmeister.
Viaje al Salado, de Jacques.
Relaciones Geográficas, de Ximenes de L'Espada.
Campaña del Desierto, de Roca.
Campaña del Chaco, de Victorica.
Descripción de la Patagonia, de Falkner. Etc. etc.

II. Historiadores

Fernando Colón, *Historia de su Padre.*
Herrera*, Historia General (Décadas).*
Garcilaso, *Comentarios Reales.*
Lozano, *Historia del Paraguay y Tucumán.*
Ruiz Díaz de Guzmán*, La Argentina.*
Guevara, *Conquista del Paraguay.*
Azara, *Historia del Paraguay.*
Montesinos*, Memorias historiales del Perú.*
Deán Funes, Historia Argentina.
Mitre, Historia de Belgrano y de San Martín.
Sarmiento, Conflictos y harmonías.
López, Historia Argentina, etc.
Trabajos de Ramos Mexía, Groussac, Saldías, Peña, y otros autores citados en el texto.

III. Cronistas

Concolorcorvo, Lazarillo de Ciegos Caminantes.
Araujo, Guía de Forasteros.
Xerés, Conquista del Perú.
Rocha, Origen de los Indios Occidentales.
Vargas Machuca, Milicia y descripción de las Indias.
Palafox, Virtudes del Indio.
Román, República de Indias.
Fernández, Misiones de indios chiquitos. Etc. etc.

IV. Diplomacia

Documentos de Simancas.
Documentos de Sevilla.
Documentos de América.
Actas parlamentarias (España y América).

Actas Capitulares.
Archivos nacionales y provinciales.
Discursos, mensajes, proclamas, renuncias, etc.
Papeles de las Ordenes Religiosas. Etc.

V. Antigüedades literarias

La Araucana, de Ercilla.
La Argentina, de Del Barco Centenera.
El Himno, de López.
El Ollantay (Drama quichua).
Usca-Paucar (Drama quichua).
Canciones guerreras y conmemorativas.

VI. Inscripciones

(Mapas, planos, indumentaria, armas, etc.)

VII. Folclor

(Supersticiones, proverbios, mitos, leyendas, cuentos, romances, yaravíes, cantos, aires musicales, etcétera).

VIII. Epistolario de valor histórico

IX. Legislación

X. Arqueología y lingüística

Donde se incluirían los trabajos de López, Mitre, Lafone Quevedo, Quiroga, Outes, Boggiani, Ambrosetti, Ameghino, etc. o investigaciones de la Sociedad Geográfica Argentina, el Museo de La Plata, la Facultad de Filosofía y Letras, etcétera.

Nota. La mención de nombres no tiene la pretensión de ser completa. La clasificación de algunas obras, acaso fuera discutible. Muchas de las que se citan se hallan incluidas en las Colecciones españolas. Esto mismo demuestra que el autor de este Informe sólo ha querido dar una idea del género de documentos que cada sección comprendería.

II
Fuentes donde se podrá seleccionar los trozos que han de formar la «Antología Argentina», destinada a completar la enseñanza de Historia, Geografía o Idioma nacional

VOLUMEN I. LECTURAS HISTÓRICAS

Mitre. *Historias de San Martín y Belgrano*.
López. *Historia de la República Argentina*.
Groussac. *Sobre Liniers, Alberdi, Alcorta, Sarmiento*.
Ramos Mejía. *Las multitudes Argentinas - Rosas*.
Sarmiento. *Conflictos y harmonías - Facundo*.
Estrada, J.M. *Historia Argentina*.
Garcilaso. *Los Comentarios Reales*.
Lozano. *Conquista del Paraguay, etc*.
Saldías. *Rosas - Castañeda - Los Monarquistas*.
Peña. *Juan Facundo Quiroga*.
Ayarragaray. *El Caudillismo*.
Frías. *Güemes - Historia de Salta*.

VOLUMEN II. CRÓNICAS CONTEMPORÁNEAS

Araujo. *Guía de forasteros*.
Concolorcorvo. *Lazarillo de Ciegos Caminantes*.
Colón. *Diario del Viaje*.
Memorias Póstumas, como las de La Madrid, Paz, etc.
Cabildos. *Episodios referidos en las Actas*.
Manifiestos. Independencia y Caudillaje.
Correspondencia (San Martín, Dorrego, Mitre, etc.).
Libros raros que tratan de América, etcétera.

VOLUMEN III. PAISAJES, TIPOS Y COSTUMBRES

Sarmiento. *Recuerdos de Provincia - Facundo,* etc.
Groussac. *El Viaje intelectual - Fruto Vedado*.
Fazio, L. *Memoria descriptiva de Santiago*.

Echeverría. *Obras completas*.
Quiroga, A. *Calchaquí - La Cruz en América*.
González, J.V. *Historias, Mis Montañas*.
Talero. *La voz del desierto*.
Lugones. *El Imperio Jesuítico*.
Leguizamón, M. *Calandria, Alma Nativa,* etc.
Fray Mocho. *Tierra de Matreros, Cuentos,* etc.
Lynch. *Costumbres de Buenos Aires*.
Gil, M. *Modos de Ver (Un Velorio en la Sierra).*
A*shaverus. Tierra Adentro (Córdoba).*
Payró. *Pago Chico, Australia Argentina*.
Pellegrini. *Treinta años después*.
Gálvez, V. *Memorias de un viejo*.

Nota. En los libros indicados, encontraríamos paisajes de selva, de pampa, de río y de montañas; costumbres aldeanas y rurales, políticas y religiosas, tipos de cada una de nuestras provincias y cada uno de los territorios, comprendida la costa atlántica de la Patagonia y la Tierra del Fuego. La Bibliografía indicada –vuelvo a declararlo– no pretende ser completa. Las omisiones involuntarias son siempre posibles. Indícola solamente a guisa de ejemplo, y para que se vea cómo hay ya un caudal apreciable dentro de nuestras letras. La enseñanza debe servirse de él, redundando en beneficio de los mismos escritores, pues la escuela iría en cada nueva generación, formando en favor de aquéllos la afición del público, hoy sin remedio indiferente.

Como he indicado en el texto del Informe, esta serie de la Antología Argentina podría ser completada por un volumen de «folclor», cuando fuese posible, y otro de poemas históricos, como los de Centenera, Ercilla, Mármol, etc., haciendo comprender, naturalmente, que su valor es relativo a la historia.

III
Programas de la Facultad de Filosofía y Letras, seguidos en 1908 por Catedráticos que tienen a su cargo asignaturas históricas susceptibles de orientación nacional

GEOGRAFÍA POLÍTICA

1. Valor y significación de la Geografía Política. La evolución de la geografía política de un país, como expresión de las diversas fases de la historia nacional. La formación territorial considerada desde el punto de vista de los límites exteriores y de las divisiones políticas internas. Ejemplo de la República Argentina.

II. Primera división política del territorio argentino. A qué hecho capital responde esta división. Las concesiones sucesivas en las zonas del Sur: las Gobernaciones de Alcazaba y de Camargo. La concesión de Hoz. El Adelantazgo de Sanabria: la concesión condicional a Resquín. La Gobernación concedida a Valdivia. Ensanche de la Gobernación de Nueva Extremadura, recaída en favor de Alderete.

III. Cómo se ubica la colonización española. La corriente del litoral y su irradiación. Corriente de colonización oriental. Corriente de colonización occidental. Corriente del Norte. Corriente del Sud. Resultados generales.

IV. Corriente procedente del Perú. Corriente procedente de Chile. Su enlace y resultados. La división de 1661. Provincias de Cuyo y Tucumán.

V. Caducidad del Adelantazgo del Río de la Plata: su división. La jurisdicción de las ciudades como base de división política. Superposiciones de jurisdicción y conflictos ocasionados. Ejemplos.

VI. Formación del Reino jesuítico de Misiones. Las primeras misiones al Norte del Río Ibay. Los avances lusitanos. Reconcentración de las misiones y pérdidas territoriales. Las misiones del Uruguay y del Paraná. Extensión territorial. Importancia general de la acción expansiva de las misiones.

VII. Avances territoriales de los portugueses. Las colonias lusitanas meridionales. La soberanía española en el Brasil y sus consecuencias. Fundación de la Colonia del Sacramento. Las guerras y los tratados. La fundación de Montevideo. Agravación del conflicto intercolonial.

VIII. El tratado de 1750 entre España y Portugal. Perturbaciones que acarrea a las colonias del Río de la Plata. Su anulación. Expulsión de los jesuitas y transformación de las misiones. Unificación colonial. Tratado de 1777.

IX. Las antiguas provincias y las nuevas intendencias. Las gobernaciones que subsisten y en razón de qué causa. Alteraciones en las divisiones administrativas

y organización definitiva del Virreinato de Buenos Aires. La colonización en la costa Sur del Atlántico. La provincia pretorial de Buenos Aires.

X. Caracteres distintivos de las zonas territoriales del Virreinato. La Revolución de Mayo y la soberanía popular. La lucha por la integración del territorio del ex Virreinato. Efectos de la Revolución en la 1ª década (1810-1820).

XI. La crisis nacional de 1820. Antecedentes sobre la evolución de la provincia argentina. En Mendoza. En el Paraguay. En la Banda Oriental. Creación de provincias por decreto del P. E. revolucionario. Formación de provincias por acto propio. Primeros ensayos constitucionales. Evolución geográfica de las divisiones políticas coloniales. Las provincias argentinas en 1825.

XII. La lucha por la integración territorial. La provincia Oriental conquistada. La guerra nacional para libertarla. Desenlace de esta contienda. El Alto Perú emancipado. La ley del Congreso, que reconoce este acto. La cuestión territorial de Tarija y Atacama.

XIII. Las tierras del Sur. Descubrimiento y población por los españoles de las islas Malvinas. Consecuencias de la Revolución, con respecto a los Territorios del Sur. Ocupación efectiva. Gobernación que se crea. Conflictos que se producen con los Estados Unidos. Gestiones de éstos ante el Gobierno de Buenos Aires. La ocupación inglesa. La protesta Argentina.

XIV. La provincia argentina después de 1825. El aislamiento. Formación de la provincia de Jujuy. Los pactos provinciales. La representación exterior. Las provincias en 1825. La organización constitucional. Teoría del preámbulo de la Constitución Nacional. La Nación y la provincia territorialmente consideradas.

XV. Los límites interprovinciales. El antecedente colonial. La situación de derecho. La ley de 1862. Los proyectos de deslinde. Contradicción de doctrinas. Importancia de la cuestión.

XVI. Territorios nacionales. Ley de 1878. Sus antecedentes. La Gobernación de Misiones: doble importancia de su creación. Antecedentes y consecuencias. Ley de creación de Territorios Nacionales. Conflicto entre las provincias: leyes nacionales vigentes. Decisiones arbitrales de la Corte Suprema y del Presidente de la República.

XVII. Antecedentes de la cuestión de límites con el Paraguay. Reconocimiento de la Independencia Paraguaya. Tratado de 1852 y 1856. Sus estipulaciones. La Guerra de 1865 y el pacto de la Triple Alianza. Negociaciones desde 1869 hasta 1873. El tratado de 1876. El laudo arbitral de 1878.

XVIII. Antecedentes de las cuestiones de límites con el Brasil. El tratado de 1857 y sus estipulaciones. Las negociaciones iniciadas en 1876 y su prosecución. La discusión de 1881 y años subsiguientes. El tratado de 1885. La exploración del terreno litigioso. El tratado de 1889 y la negociación de 1890. Desenlace por medio del arbitraje. El deslinde.

XIX. Antecedentes de la cuestión de límites con Chile. El tratado de 1881. La demarcación. La Convención del 20 de agosto de 1888 y el protocolo del 1º de mayo de 1893. El protocolo del 6 de septiembre de 1895. Cesión hecha por Bolivia en favor de la República Argentina, de la Puna de Atacama (Tratado de 1893), y consecuencia de este acto en la cuestión de Chile. Protocolo del 17 de abril de 1896 y negociaciones de 1898. Resultados del arreglo directo de la cuestión del Norte. El arbitraje.

Nota: Este programa se halla a cargo del profesor don Clemente L. Fregeiro.

El programa de Geografía física general, a cargo del profesor Lederer, se completa con esta significativa indicación final:

«Breves nociones de cartografía y de las mediciones sobre la superficie terrestre.

»En los diferentes capítulos se estudiará con preferencia la geografía física de la República Argentina y el estado de nuestros conocimientos de su geografía física.»

ARQUEOLOGÍA AMERICANA

I. La raza americana

II. Etnografía

1
- a) Grandes familias étnicas de la América Latina.
- b) Su distribución general en las tres Américas, y especialmente en las regiones hispanas y lusitanas de la América del Sur.

2
- a) Grandes familias étnicas de la República Argentina en general, con inclusión de las naciones indígenas más cercanas en las Repúblicas limítrofes.
- b) Naciones de indios: (1) en el Río de la Plata; (2) en los Chacos; (3) en la Pampa y Patagonia; (4) en la región de los Andes y su línea; y la clasificación étnica de todas ellas.

3 Mapa Geográfico de las Naciones incluidas en el artículo anterior.

III. Lingüística

1. Lenguas americanas en general.

2. Mapa de las mismas y las divergencias entre éste y los mapas etnográficos.

3. Comparación de las Lenguas que alguna vez se hablaron o que aún persisten en la parte de América que constituyó el Virreinato del Río de la Plata, para establecer las diferencias o analogías que entre ellas existen.

4. Clasificación de las principales lenguas en familias y dialectos según los resultados de la anterior comparación.

5. Influencia de las migraciones, conquistas, colonizaciones, arrinconamientos y mestizajes, en el sentido de modificar los idiomas hablados por los Indios antes y después de la Conquista.

IV. Arqueología

1. Carácter general de los objetos arqueológicos pertenecientes a las tres grandes divisiones de la parte austral de nuestro continente con especial referencia al Litoral del Atlántico y región de los Andes.
2. Tipos arqueológicos.
   a) En el Litoral.
   b) En la región de los Andes.

V. La Antropofagia

1. En la América del Norte.
2. En la América del Sur.

Esta cátedra se halla a cargo del profesor Lafone Quevedo.

El profesor Ambrosetti tiene a su cargo otros dos cursos de Arqueología –histórico y técnico cada uno–, cuyos programas son los siguientes:

Arqueología americana

I. La antigüedad del hombre en América según los últimos datos.

II. Restos prehistóricos y Arqueología de la Región Patagónica.

III. Restos prehistóricos y Arqueología de la Región de la Cuenca del Paraná, Uruguay y Plata.

Tecnología arqueológica

I. Idea general de la Arqueología y de su importancia como auxiliar de las ciencias históricas.

II. Diversos tipos de yacimientos arqueológicos.

III. Método de exploración sistemática en un yacimiento.

IV. Extracción, recolección y catálogo de las colecciones.

V. Estudio de las mismas, plan de un trabajo para la publicación de sus resultados.

Nota: El programa de Antropología General, a cargo del profesor Lehmann Nietzsche, termina así:

«Conclusiones. La "unidad" y "pluralidad" del género humano. Importancia *esencial* de los caracteres psíquicos (idioma, cultura) y sociales, para reflejar la importancia de los caracteres físicos del género humano. Antropología zoopsíquica y filopsíquica, indispensables para profundizar nuestros conocimientos sobre la posición dominante del hombre en el mundo.»

Ignoro si al hablar de «la importancia de los caracteres psíquicos –idioma y cultura–» contribuirá a esclarecer la conciencia de sus discípulos acerca de nuestro fenómeno inmigratorio.

Historia argentina

De Caseros a Pavón

I. El Pronunciamiento. El Ejército Libertador. Batalla de Caseros.
II. El unitarismo y el federalismo de 1810 a 1852.
III. Transición del absolutismo al régimen libre. Sus efectos.
IV. El acuerdo de San Nicolás.
V. Resistencia de Buenos Aires. Su posición geográfica. El factor económico, eje de la cuestión. La Aduana.
VI. Noticias históricas sobre los ensayos de constitucionalidad de la República. La constitución de 1853.
VII. La cuestión capital.
VIII. Ojeada histórica sobre el periodismo en la República de 1852 a 1862.
IX. Diferencias étnicas y morales entre los hombres de Buenos Aires y los de las provincias. El saber. El Patriciado.
X. Nueve años de separación. Balance general comparativo.
XI. Cepeda. Urquiza y Mitre. Pacto.
XII. Pavón. La reorganización retardada. Sistema político mixto. Examen de las divergencias. La Nación.

Nota: El profesor Juan A. García presentó el siguiente programa, que es, como el anterior, de enseñanza intensiva: «El Virreinato del Río de la Plata. Descripciones administrativas, religiosas. Cultura».

El profesor David Peña, de esta Facultad de Filosofía y Letras, contesta así mi encuesta, en noviembre 4 de 1908:

«Al comienzo del año doy a conocer el programa de todo el curso y, de un modo prolijo, la bibliografía de cada capítulo. Luego comienzo a explicar éstos oralmente y, cuando presumo que los alumnos tienen cierta versación general acerca del asunto, doy a cada uno un tema o capítulo de los que forman el programa, llevando más a fondo mi explicación oral. A mitad de año, cada alumno expone en clase sobre lo que antes el profesor explicara y a fin de curso lee su monografía, produciéndose la discusión o controversia cuando el tema histórico se presta. Así he tratado en clase los siguientes temas:

»I. 1899. Puntos generales de Historia Argentina.

»(De mi peculio costeé entonces la publicación de las monografías de los alumnos en un libro de 400 páginas que no está en el comercio de librería.)

»II. 1903. Juan Facundo Quiroga (usted conoce estas conferencias).

»III. 1906. Rivadavia y su época.

»IV. 1907. Asambleas y congresos históricos de la República Argentina (1810-1880); su obra.

»V. 1908. De Caseros a Pavón. Buenos Aires y la Confederación Argentina (1852-1862).

»El año próximo seguramente, elegiré este tema: Rosas.

»La elección del tema y las tendencias de la enseñanza quedan libradas en absoluto al profesor. Mi propósito capital es que todo alumno se emancipe de cual-

quier prejuicio. Los trabajos orales o escritos se preparan ante la abundante bibliografía señalada en clase y acudiendo el alumno a los archivos y bibliotecas. Para ciertos temas los llevo a la tradición oral y a la visita de monumentos.

»Cuido como fundamento de la adquisición clara y cronológica del hecho histórico, procurando siempre desentrañar las causas de todos los fenómenos para ir más derechamente a la filosofía de la historia. Mi gran afán es la imparcialidad, o sea la libertad de criterio del alumno.

»Mi materia está relacionada con Sociología, Geografía Histórica Universal y Arqueología Americana.»

Como se ve, la orientación de este catedrático es excelente. El profesor Peña en sus programas, ha indicado también la bibliografía de cada tema, como hacen en los suyos algunos profesores, entre ellos Mr. Medley, de la Universidad de Glasgow, quien facilitóme sus programas del año anterior, como se ha visto en el capítulo II.

El programa de *Sociología general,* del profesor Ernesto Quesada, recibe entonación americana en su última bolilla que dice:

«Aplicación del criterio de la raza al estudio de los fenómenos sociológicos, principalmente en los países sudamericanos. Comparación de dicho criterio con el positivista comtiano, el sintético spenceriano y el económico marxista.»

El Profesor de Ciencia de la Educación, doctor C. O. Bunge, dice, respondiendo a mi encuesta, que completará su plan erudito, con el estudio de nuestro fenómeno pedagógico, en la doble singularidad de sus costumbres y su legislación de trasplantes. Necesitamos formar, no sólo técnicos, sino educacionistas *argentinos* que rediman al país de las calamidades que este Informe denuncia.

En cuanto a la Historia de la Filosofía y sus literaturas, a curso de filología clásica en general, todo lo que se haga en su favor será bienvenido para nuestra cultura. El griego y el latín guardan, para cualquier pueblo, reservas de idealismo y de belleza, que sazonan con su levadura toda civilización.

Historia universal

El profesor de Historia Universal, señor Dellepiane, divide su Programa en dos partes, destinando la 1ª a Crítica histórica, teoría de los fenómenos sociales, métodos de investigación, clasificación y heurística de las fuentes, como puede verse por las siguientes bolillas:

Crítica histórica. Formas de conocimiento de los hechos históricos: observación personal, inducciones basadas en rastros o documentos, testimonio ajeno. Objeto y complejidad de la crítica histórica. Sus relaciones con la teoría filosófica de la crítica del testimonio. Clasificación clásica: *a)* tradición; *b)* monumentos; *c)* escritos. Clasificación moderna: *a)* fuentes originales o inmediatas; *b)* fuentes segundas o mediatas. Busca de documentos o Heurística. Crítica externa: de restitución; de procedencia. Crítica interna: de interpretación o Hermenéutica: de sinceridad y de exactitud. Determinación de los hechos particulares.

Fuentes originales. Clasificación: 1º restos; 2º tradición verbal; 3º narraciones sin intención histórica. Análisis de estos tres grupos de fuentes inmediatas: 1º Restos consistentes en cosas materiales; su valor histórico. Trascendencia de los estudios antropológicos, arqueológicos, numismáticos, etc., para el conocimiento de las antiguas civilizaciones. Restos que consisten en cosas inmateriales: lenguaje, supervivencias de costumbres, instituciones, etc. Importancia de la filología comparada, el derecho comparado, etc., para la determinación del carácter y el parentesco de los pueblos. Sociedades folkloristas: su contribución a estas investigaciones. Restos que consisten en inscripciones, actas, documentos escritos, etc., y su utilidad como fuentes de conocimiento. *Corpus inscriptionum latinarum, græcarum, semiticarum,* etc. La epigrafía, la paleografía, la diplomática. 2º Tradición verbal: sus inconvenientes; formación de las fábulas, mitos y leyendas. Crédito que merecen según se conserven en forma de noticia o se concreten en el verso. 3º Narraciones sin intención histórica: cartas, diarios, memorias, etc. Necesidad de someterlas a una crítica rigurosa para depurar su imparcialidad y el valor de sus informaciones.

Fuentes mediatas. Diversas categorías de historiadores: contemporáneos, cercanos y lejanos a los sucesos que narran. Diferencia feudataria. Reservas que debe inspirar esta clase de fuentes. Influencias desviadoras de la verdad ejercidas por el prurito estético, el interés, las pasiones, los prejuicios de opinión, la tendencia a moralizar, etcétera.

Valor relativo de las distintas fuentes de la historia. Necesidad de usarlas ponderadamente según el punto que se investigue. Educación del historiador. Carácter provisional de la historia doctrinal o constructiva. Superioridad de los historiadores modernos sobre los antiguos en la cultura general, la preparación crítica, etcétera.

La enseñanza de la historia. Planteamiento de la cuestión. Estado actual de la enseñanza superior de la historia: Alemania, Francia, Inglaterra, Estados Unidos, Bélgica, otros países. La historia en el período de cultura general. Concepto y clasificación del material de enseñanza. Uso y crítica del material de enseñanza.

Nota: Los profesores suplentes suelen elegir temas diversos, que intensifican parcialmente el curso del titular; pero convendría que esos temas fueran en lo posible sobre sucesos extranjeros relacionados con nuestra historia, tales como la invasión Napoleónica en España, las rivalidades de Inglaterra y España, la doctrina Monroe, la política del ministro Canning, la Restauración y el dominio borbónico en América.

En cuanto a filología y literatura española, el plan es aún deficiente. Debe ser más vasto y más intenso. Debe estudiarse sobre todo la vida del castellano en América. Debe prepararse el gramático nuestro que dé a la enseñanza general la renovación de textos y de métodos que tanto necesitamos. En estas asignaturas, ya tan renovadas en otras partes, poco hemos andado desde los tiempos del Nebrija.

Pero, en general, debe decirse que en la Facultad de Letras el terreno se halla oportunamente preparado para ser el centro de la vasta renovación histórica que proyecto y en la cual no será su parte menos importante la publicación de las fuentes argentinas y la adoptación de éstas a la enseñanza.

IV
Lista de las principales piezas adquiridas para la Sección de Calcos del Museo de Bellas Artes, y que pueden servir de base al «Museo histórico de reproducciones» proyectado en este libro

GRECIA Y ROMA

Victoria de Samotracia.
Hermes de Praxíteles.
Sátiro de Praxíteles.
Marsias de Mirón.
Apoxiómenos de Lysipo.
Atena Lemnia de Fidias.
Antinous.
Hipnos (restauración del prof. Loeschke).
Cabeza de Sileno de Fidias.
Victoria acomodando su sandalia (bajo relieve).
Apolo sauróctono.
Venus de Milo.
Venus de Vienne.
Psiquis (torso).
Fauno riente.
Gladiador combatiente de Agasias de Efeso.
Parcas, de Fidias.
Busto de Homero.
Auriga vencedor de Delfos.
Sileno y Baco.
Hermes (del Museo Británico).
Asklepios de Melos.
Gigante de Pergamon.
Venus de Pergamon.
Venus de Tralles.
Medusa Ludovisi. } máscaras
Medusa Rondanini. } máscaras
Augusto de Prima Porta.
Busto de Agripina.

EDAD MEDIA

Arthur, rey de Inglaterra, de Peter Vischer.
La Iglesia Cristiana.
Regelinda, esposa de Germán de Turingia.
Madonna de Nuremberg, de Vet Stoss.
San José.
Busto gótico francés.
Virgen y el niño, de Amiens.
Puerta y verja de la catedral de Evreux.
Máscara de Rey Mago, Catedral de Strasburgo.
Estatua de Virgen cuerda, ídem.
Sitial de Saint Denis.
Puerta de la Iglesia de Saint Maclou (Rouen).
Puerta de la Iglesia de Saint Genzonet (Toul).

ARTE MORISCO

Bajo relieves	Balcón de Embajadores (Granada).
»	Ventana »
»	Nicho del Korán.
»	Puerta del Patio de los Leones.
	Cornisa de la Torre de los puñales.
»	Recuadro de la sala de Abencerrajes.

RENACIMIENTO

Sepulcro de Lorenzo de Médicis, con sarcófago de Miguel Ángel.
Pietà, íd. íd.
Moisés, íd. íd.
San Jorge, de Donatello.
Busto de San Juan, íd.
Escudo del León rampante, íd.
Escudo Spinelli.
Pila de agua bendita, de Donatello (Siena).
Tondo de Santa Caterina.
Busto de la Duquesa de Aragón.
Bajo relieve de Agostino di Duccio.
Madonna, de Ant. Rossellino.
Busto de la bella incógnita.
Gran tondo de Rossellino.
Busto de niño, de Della Robbia.
Bajo relieve de Rossellino.
Madonna, bajo relieve de Miguel Ángel.
Bajo relieve de Pierino da Vinci.

Busto de Niccoló de Uzzano.
Pandolfo Malatesta (bajo relieve).
Cabeza de Girolámo, Benitieni de Bastianini.
Busto de Macchiavelli.
Niños fajados de Della Robbia.
Julio César, de Donatello.
Filippo Strozzi (busto).
Busto de la desconocida.
Cabeza de Miguel Ángel.
Cabeza de Carlos V.
Busto de Louis XIII.
Alejandro y Diógenes de Puget.
Busto del Gran Condé.
Busto de Molière.
Madonna, de Germain Pilon.
Estatua yacente del Duque de Brezé.
Sepulcro y estatuas yacentes de Henri II y Catalina de Médicis.
Los caballos del Sol, alto relieve de Le Lorrain (Hotel de Rohan).

MODERNOS

Busto de jurisconsulto español, de Bernini.
Cabeza de Eolo, íd.
Mercurio de Pigalle,
Busto de Louis XVI.
Bajos relieves de Clodión.
Busto de Rotrón de Caffreri.
Busto de joven de Houdón.
Busto de una Princesa (Versailles).
Puerta de Versailles.
Busto de Franklin.
» de J.J. Rousseau.
» de Mirabeau.
» de Diderot.
» de Vestal de Canova.
» de Napoleón coronado, de íd.

CONTEMPORÁNEOS

Ugolino, de Carpeaux.
Jaguar, de Barye.
León y serpiente, de Barye.
Perro herido, de Fremiet.
Genio guardando el secreto de la tumba, de René de Saint Marceaux.
El beso, de Rodin.

Hay además numerosos vasos, urnas, ménsulas romanas, brocales de pozo, escudos, capiteles, columnas y sitiales, bizantinos, etruscos, góticos y del renacimiento.

Nota. Con motivo del próximo Centenario, y para celebrarlo la «Colonia» de residentes franceses, mejor inspirada en esto que la italiana, ha ofrecido regalar a la Nación una colección completa de calcos clásicos. Como en su mayoría figurarán en ella los mármoles y bronces del Louvre, el obsequio será inapreciable para nuestra cultura. Aceptado por el gobierno, podría dejarse los adquiridos por el señor Schiaffino como del Museo que dirige, para la Historia del Arte; y hacer de aquélla la base del *Museo de Reproducciones* para la historia integral de la Civilización, colocándolo bajo la dependencia de la Facultad de Filosofía y Letras, como los tienen comúnmente las Universidades Alemanas.

Sin perjuicio de estas fundaciones, cada escuela debe tener un pequeño Museo histórico, consistente en láminas, atlas, mapas murales, retratos, modelos de indumentaria, álbumes, etc., o de una simple Biblioteca de Reproducciones que podría contener obras de la índole que a continuación indico, hasta tanto se hiciere una más completa provisión de material didáctico:

G. Droysen. Allgemeiner historischer Handatlas.
Putzger. Historisches Schul-Atlas.
R.H. Sabbeston. Historical Atlas (Boston).
E.A. Frieman. General Sketch of European History (London Macmillan).
H.B. George. Genealogical Tables (Oxford University Press).
Russell Stunjis. European Architecture (Macmillan).
H. Kiepert. Atlas Antiquis, Sanborn.
C.W. Colby. Selection from the Sources of English History.
A.B. Hart. American History told by Contemporaries (Macmillan).
Philip. Series of Classical, historical and scriptural maps (36 mapas: 0,61 x 0,50 hasta 1789).
Bretschneider. Historischer Wand Atlas (Edad Media y Moderna. Murales. 10 mapas. Gotha, Perthes, editor, 56 marcos).
Berghaus (Colección). Phisicalischer Atlas.
Lavasseur. Gran Atlas.
F.E. Wachsmuth (editor, Leipzig). Geographis che chorakterbilder. 28 láminas.
Vidal de la Blache. Atlas Générale (histórica y geográfica) 420 mapas y cartones en color. Índice alfabético de 46.000 nombres. 30 fr. Vidal de la Blache tiene también mapas murales.
Collignon. Mithologie figurée de Gréce.
Dubois y Geny. (Colin, editor). Album Geographique.
Leeman. L'Histoire de l'art en tableaux.
Ravaisson Mollieu. Reproductions des chefs d'œuvre d' art.
Godwuig. Dress and its relations to health and climate (Londres, 1884).
Messonneuve (antiguo editor de París). Les litteratures populaires de toutes les nations.

Biblioteca de tradiciones populares españolas (II tomos, folclor de Andalucía, Galicia, etc.).

Hachette ACHETTE & Cº (editor), *Extraits* des Chroniqueurs français – *Historians* français du XIXº siécle.

Dent (editor, Londres, «Every man Library»). *Atlas of Ancient and Classical Geography* (de esta obra que tiene XXVII piezas y el índice, pueden adquirirse varios ejemplares, pues aparte de ser excelente, se recomienda por su baratura, pues sólo cuesta un chelín).

Bædeker. Sus diferentes guías (especialmente de Francia, España e Italia), útiles por la autenticidad de sus datos y los numerosos planos que contienen.

Helbit. Musées Archeologiques de Rome (2 tomos, excelente para la historia del arte).

Lipparini. Storia dell'Arte (Barbera editor. Con láminas).

Menghini. Storia dell'Arte (ambas elementales).

Nota. Se recomienda a las Escuelas y Colegios adquirir fuera de los diccionarios indispensables, «vaciados» en yeso, que los hay baratos, del Torso del Belbedere, del Laoconte, de la Venus de Milo, de la Victoria de Samotracia, etc.; tarjetas postales de cuadros o vistas históricas, que se venden en las ciudades de Europa a precios módicos; o libros ilustrados como *The Spanish Series,* citado en el curso de este libro, *The mediæval Towns,* el *Masterpieces in colour* o, más baratos, *los Gowans' art books.*

V
Lista de nombres geográficos tradicionales que han sido suprimidos por sanción legislativa, y ejemplo de las nuevas nomenclaturas nacionales

Como complemento de lo dicho en el Capítulo VII sobre una Ley de protección arqueológica que salvaguarde también dentro del territorio patrio, *los nombres geográficos tradicionales,* doy a continuación una lista de nombres sustituidos en el mapa, y otra de nombres nuevos, que demuestran con qué criterio se procede:

Antes	Ahora
Floresta	Vélez Sársfield
Mar del Plata	General Pueyrredón
Mar Chiquita	Coronel Vidal
Ajó	General Levalle
Miramar	General Alvarado
Sauce Corto	Coronel Suárez
La Gama	General Lamadrid
Carhué	Adolfo Alsina
Fortín Calzén	Gandolfi
El Chañar	General Alvear
Salado	General Belgrano
Santa Rosa (Salta)	General Güemes
Vecino	General Guido
Ancaló	General Pinto
Ranchos	General Paz
Villa Catalinas	General Urquiza
Arbolito	General Villegas

Como se ve, para suplantarlos por esa nomenclatura nueva, más parecida a un escalafón militar, se han suprimido nombres como *Arbolito,* que evoca él solo la desnudez sin árboles de la pampa; *Vecino,* que define en su singular expresivo la proeza de un primer civilizador que se arriesgó en el desierto; sin contar nombres que tenían derecho a ser perdurables por su origen indígena, como *Carhué* y *Ancaló,* o por su belleza sugestiva, como *Floresta* y *Miramar*. En el caso de estos últimos se encontraba el Azul, que hubiera sido honrado con un

nuevo generalato –se proyectaba para esa ciudad el nombre de General Rivas–, a no haber sido la oportuna protesta de su vecindario.

Esta forma de civilización empieza a cundir también por provincias, donde no hay sobre tales cuestiones una conciencia que pueda combatir tan deplorables ejemplos. Así en Santiago del Estero, el más americano de nuestros Estados, acaba de proponerse la sustitución de *Copo*, *Sumampa*, y *Salavina,* por nombres de personajes locales.

Nada menos explicable que esas renovaciones de nomenclatura en un país desierto y en formación, donde todos los días el ferrocarril echa en torno de sus estaciones más lejanas el fundamento de poblaciones nuevas. Pero en esto las empresas o los intereses particulares imponen su voluntad al gobierno, y así se explica que el mapa de la Nación, cuyo idioma es el castellano, presente en sitios que mañana serán ciudades, nombres como los siguientes: Bonnemont, Henry Bell, Borghi, Bossi, Cavour, Coghlan, Claypole, Daireaux, Drabble, Drysdale, Dufaur, Duggan, Dussaud, Eigenfeld, Fair, Fisherton, Fiveslille, Franck, Garibaldi, General Baldissera, Glew, Goldney, Gorchs, Gowland, Grumbein, Halsey, Hocker, Holmberg, Humberto I, Hurlingham, Ingeniero White, Carlos Keen, Kennedy, Kirchton, Kochler, Koslawsky, Krabbe, Labordeboy, Lazzarino, Zlyn, Aaron, Newton (San Pedro B. A.), Paggi, Parish, Reina Elena, Shaw, Silvio Péllico, Soldini, Trelew; Van Praet, Villa Giordano, Villa Rossi, Wáshington, Wheelwright, Wildersmuth.

Una historia aún por hacerse sobre los pueblos indígenas y los falsos conceptos imperantes acerca de lo que es la civilización inspiran esos nombres, en los cuales no se sabe qué lamentar más, si la desaparición del hermoso nombre primitivo o la imposición de esos bautismos militares y exóticos.

Conclusiones

De lo expuesto en las páginas de este Informe el autor deduce las siguientes conclusiones:

a) Nuestros institutos universitarios deben contribuir al progreso de las investigaciones históricas, según lo hacen universidades, archivos, bibliotecas y círculos especiales en el extranjero.

b) Nuestra enseñanza general de humanidades es un estéril ejercicio mecánico, cuya deficiencia finca, más que en los profesores, en la carencia de material pedagógico y de programas sistemáticos.

c) Nuestra situación de pueblo nuevo y cosmopolita requiere del Estado argentino, hoy más que nunca, el culto de la tradición y la formación de un ambiente histórico nacional.

d) Nuestro curso de humanidades, en la enseñanza general, exige una renovación nacionalista, inspirada en propósitos equivalentes a los que han organizado esas disciplinas en otros países.

Los fundamentos de tales conclusiones se hallan en todo el texto del Informe. En él se hallan también las medidas necesarias para remediar nuestras actuales deficiencias. Fúndanse todas ellas en el concepto moderno de las humanidades, en documentados principios de pedagogía, en necesidades de nuestra formación nacional, y en peculiaridades de nuestra posición histórica respecto de civilizaciones más antiguas. Medidas fragmentarias, expuestas en el curso de esta minuciosa exposición, me ha parecido que entresacadas del texto y reunidas en enunciado general, no sólo aclaraban mi pensamiento, sino que compendiaban, en concreción de fruto, el consejo de gobierno que según el designio ministerial y mi propio sentir, debe ser el coronamiento de labores análogas. Ese plan de medidas, que requiere él solo una larga dedicación ministerial, puede sintetizarse de los siguientes tópicos.

1. Encuesta sobre la idea de «nacionalismo».
2. Encuesta entre los profesores de Historia.
3. Encuesta entre los ex alumnos de Historia Antigua.

4. Congreso pedagógico de Humanidades.
5. Programas sistemáticos de Humanidades.
6. Concurso de textos argentinos.
7. Provisión del material didáctico (Antología argentina, etc.).
8. Fundación del Museo Histórico de Reproducciones.
9. Condiciones para el Profesorado en Historia.
10. Estudios históricos en la Facultad de Letras.
11. Seminarios de Historia Nacional.
12. Fundación de la Escuela de Historia.
13. Becas para estudios históricos en Alemania y Francia.
14. Viajes de estudio por provincias.
15. Viajes de estudio por España.
16. Ley de Protección arqueológica.
17. Conservación de archivos provinciales (nota a los gobernadores).
18. Conservación de nombres geográficos tradicionales.
19. Restauración del folclor nacional.
20. Edición de Actas Capitulares.
21. Reedición de cronistas coloniales.
22. Publicación de los archivos españoles.
23. Publicación de los archivos americanos.
24. Conservación de monumentos nacionales.
25. Cursos populares de Historia Argentina.
26. La Pedagogía de las Estatuas.
27. Cátedra libre de Historia del Arte.
28. Exportación prohibida de objetos arqueológicos o de valor histórico.
29. Fomento de las investigaciones de historia patria.
30. Restricción de la libertad de Enseñanza.

Y aquí termina este plan, pedagogía de restauración nacionalista por medio de la historia y del neohumanismo. Cada uno de esos tópicos lo enuncia sin definirlo, por requerirlo así la brevedad de las conclusiones, y no podrá juzgar de ellos, quien no haya leído el texto, donde explícitamente los desarrolla. Solamente los números 13, 14 y 15 fluyen del espíritu mismo de esta obra. Si a pesar de su peligroso laconismo a todos los agrego al final, es para mostrar que el copioso volumen no fue de innocua divagación, y en mérito de ello, se le conceda al juzgarlo un poco del tiempo y la meditación que su autor puso para escribirlo.

En su brevedad de resumen, aquello servirá a su vez para evitar que se confunda la hojarasca vana con la fronda que envuelve la rama del fruto. Y si éste resultase para algunos todavía en agraz, aguarden ellos mejor sazón de madurez, pero cuidando entre su pulpa amarga, el tesoro de eternidad que hay en toda semilla.

Epílogo*

Breve historia de este libro

La primera edición de este libro apareció en 1909, y en el prólogo de la misma expliqué el origen de la obra. Doce años han transcurrido desde entonces, y habiendo cambiado tanto las circunstancias ambientes, creo necesario nuevo prólogo para esta segunda edición. Dejé pasar el tiempo sin reimprimir el libro, desoyendo incitaciones de lectores y libreros, porque aguardaba para hacerlo una ocasión propicia, que tal vez ha llegado. El editor D. Juan Roldán se propone reimprimir todas mis obras, y en la serie debía necesariamente entrar *La restauración nacionalista*, cuyos viejos ejemplares suelen andar de mano en mano gracias al préstamo amistoso, o aparecer de tarde en tarde a un alto precio en las librerías de lance. Entre mis obras, ésta es una de las que han alcanzado éxito más sostenido, ruidoso y extenso; de ahí que sea menester, al reimprimirla, informar al lector sobre su discutida historia.

Nació este libro de una misión que me confió el Gobierno argentino para estudiar el régimen de la educación histórica en las escuelas europeas. Cumplí el encargo, regresé a mi país, presenté el informe y, bajo el título de *La restauración nacionalista*, dicho informe, impreso oficialmente, fue repartido gratis a los maestros y publicistas de la República. La doctrina de esta obra venía a herir tantos prejuicios e intereses en nuestra sociedad, que de todas partes surgieron voces apasionadas para fustigar al autor. Entre esas voces, no fue la menos mortificante la que en *Tribuna* (periódico de tradición) se deslizó bajo la forma de una displicente bibliografía, poniendo en duda mi sinceridad, y diciendo que acaso yo defendía a la patria porque el Gobierno me había pagado para que la defendiera. Soporté en silencio la injuria porque me propuse desde el primer instante no polemizar sobre este libro, dejando que él solo se abriese camino entre la discusión pública, pues estaba seguro sobre el destino que lo aguardaba.

Años más tarde vino a mi casa, para pedirme un servicio, cierto periodista extranjero aquí avecindado (que yo sabía era el autor de aquella bibliografía anónima) y, cuando lo hube servido, le hablé del ingrato asunto; él se excusó, res-

* El presente epílogo corresponde al texto que Ricardo Rojas escribió en 1922 como prólogo a la segunda edición de *La restauración nacionalista*.

pondiendo que no había tenido la intención de ofenderme, y que su suelto era una de esas cosas a vuela pluma, sin meditación ni información, que a veces publican los periódicos. A pesar de ello, quiero contar en este prólogo lo que a mi glosador le dije entonces.

Sobre la apasionada sinceridad de mi doctrina nacionalista, no necesito defenderme; el resto de mi obra revela en qué fuentes morales se ha nutrido mi predicación. Pero en cuanto a *La restauración nacionalista*, que nació de un viaje a Europa y fue en su origen un informe oficial, deseo contar toda su historia. Yo era funcionario del Ministerio de Instrucción Pública cuando realicé mi viaje a Europa; el Gobierno me dio licencia para el viaje, pero sin goce de sueldo; no cobré un solo centavo de honorarios por mi trabajo; y ni siquiera fue puesto en venta mi libro. Cobrar honorarios del Estado, aun por trabajos oficiales que no se hacían, era la tradición de nuestro país, sin embargo; y para mayor contraste nos hallábamos en vísperas del Centenario cuando los millones corrían de mano en mano, a nombre del más desinteresado patriotismo. Diré todavía más: la iniciativa de mi comisión no fue del Gobierno, sino mía, y la pedí porque siendo yo entonces un autor novel, buscaba una ocasión de resonancia para decir mis verdades. No se comprende de otro modo aquellas palabras que estampé en el prólogo de la primera edición: «Este informe no podía ser documento que holgando esfuerzos en burocrática inepcia comenzara por el "vuestra excelencia" ineludible y terminase con el "Dios guarde" sacramental. Autor, no habría podido circunceñirme en ello, ni por la índole del asunto, ni por mi idiosincracia, que gusta de una pasión personal en las obras de la inteligencia…». Confesaré, finalmente, que mi informe manuscrito no fue leído por nadie en la Casa de Gobierno; el ministro de entonces lo guardó en un cajón de su escritorio; y acaso allí hubiera quedado, a no ser mi súplica de que me lo devolviera, y me permitiese imprimirlo en los talleres de la Penitenciaría Nacional, para que los maestros pudiesen conocerlo. Así se hizo, y durante varias semanas trabajé a la par de los presos, que me tomaron gran simpatía, consiguiendo de sus manos un volumen estampado con amor y con elegancia.

Dado ese carácter precario de *La restauración nacionalista* por su origen ocasional, había en su forma primitiva dos materias visiblemente yuxtapuestas: una de simple información objetiva, puramente didáctica, sobre los métodos de la enseñanza histórica en las escuelas de Europa (capítulos II, III, IV y V), y otra de crítica personal, acentuadamente política, sobre nuestra educación frente a la crisis de conciencia argentina (capítulos I, VI, y VII). De ahí que aquellas dos partes, accidentalmente unidas en el informe, según aparecieron en la primera edición, hayan debido ser separadas al hacer esta edición definitiva, que bajo el nombre de *La restauración nacionalista* contiene lo que directamente le atañe: el problema de las humanidades modernas (historia, geografía, moral e idioma), correlacionadas en sistema docente para una definición de adoctrinamiento cívico, tal como, según mi opinión (que desde entonces no ha variado), lo requieren las condiciones de nuestro país. Así es el volumen que hoy aparece, formado con los capítulos I, VI y VII de la primera edición, y separado de los que versan sobre metodología en las escuelas de Europa, con los cuales formaré otro volumen bajo este título pertinente y concreto: *La enseñanza de la historia*, de especial interés para los pedagogos. Gracias a esta separación podrá verse mejor

cómo *La restauración nacionalista* no aspiraba a fundar su empresa cívica en la exclusiva enseñanza de la historia, sino en un sistema complejo de historia, geografía, moral e idioma, o sea en lo que llamé «las humanidades modernas». El cabal discernimiento de dichas ideas es de importancia para la crítica de esta obra, porque de su confusión provienen muchas absurdas objeciones que han sido formuladas contra mi sistema didáctico.

Se ha dicho, en primer término, que yo pretendía hacer de la historia escolar una fábrica de pueriles leyendas patrióticas; sin embargo, todo el primer capítulo de este volumen es una réplica a esa concepción de la historia, falsa como ciencia, peligrosa como política. Se ha dicho, en segundo término, que yo pretendía dar a la historia un sitio privilegiado en los planes de estudio; sin embargo, todo el libro es la demostración de la dependencia en que la historia se halla respecto a la geografía, la moral y el idioma, hasta formar una sola disciplina dentro del humanismo. Se ha dicho, en tercer término, que yo pretendía posponer la educación física y los estudios científicos; sin embargo en el parágrafo 5 del capítulo I se emplaza a las humanidades, susceptibles de entonación nacional, entre las otras dos disciplinas, universales por definición, de las cuales no trato, precisamente porque no les discuto su importancia ni su carácter. Se ha dicho, en cuarto término, que yo pretendía crear en la escuela, por medios artificiales e intelectuales un sentimiento que nace de la naturaleza; sin embargo, en el parágrafo 3 del capítulo I establezco la diferencia que hay entre el patriotismo instintivo, que es *sentimiento natural*, y el nacionalismo doctrinario, que es *método social*, del propio modo que en el último capítulo insisto sobre la ineficacia de la escuela como hogar de la ciudadanía, si no la rodea en la sociedad una atmósfera colectiva impregnada de idénticos ideales. Con estos esclarecimientos precisos, espero que mis nuevos lectores no repetirán la confusión en que algunos lectores de hace dos lustros incurrieron dándose a la innecesaria tarea de refutarme.

Por aquí llegamos a la oportunidad de otra confidencia que concierne al tema y al nombre de *La restauración nacionalista*. Si hubiera atendido solamente a su doctrina didáctica, este libro pudo haberse llamado *Las humanidades modernas*; pero tales disciplinas (diversas del humanismo clásico y de las ciencias físico-naturales) habían sido estudiadas en mi obra en cuanto son resorte pedagógico de un ideal filosófico más vasto; la nacionalidad como órgano de civilización por donde el libro se desdobló ante mi espíritu, descubriendo su faz política y su intención polémica. Atento a ello, hube de llamarle *La restauración idealista*, o bien *El renacimiento nacionalista*; pero desistí de ambos nombres y de los dos hice un tercero, el que adopté, prefiriéndolo con juvenil simpatía precisamente por su tono alarmante, inactual y agresivo. Yo tenía veinticinco años cuando viajé por Europa, y apenas dos años más cuando estas cosas pasaban. Además, mi propósito inmediato era despertar a la sociedad argentina de su inconciencia, turbar la fiesta de su mercantilismo cosmopolita, obligar a las gentes a que revisaran el ideario ya envejecido de Sarmiento y de Alberdi; y a fuer de avisado publicista, sabía que nadie habría de prestarme atención si no empezaba por lanzar en plena Plaza de Mayo un grito de escándalo. Ese grito de escándalo, eficaz en su momentánea estridencia, fue el nombre de *La restauración nacionalista*, que no corresponde estrictamente al contenido de la obra y que habría de atraerme, como me atrajo (¡oh, bien lo sabía de antemano!), todo género de arbitrarios ataques. Lo menos que algunos pensa-

ron fue que yo preconizaba la restauración de las costumbres gauchescas, la expulsión de todos los inmigrantes, el adoctrinamiento de la niñez en una patriotería litúrgica y en una absurda xenofobia. Después se ha visto que tal cosa está en oposición a mi pensamiento; pero ha sido necesario para ello que el tiempo pasara, que la serenidad volviese, que se leyera bien lo que al respecto digo en el capítulo final, y que ilustres exégetas europeos enseñaran a mis compatriotas la verdad, mostrando de paso la injusticia que con este libro se cometía.

En efecto, cuando *La restauración nacionalista* apareció en 1909, un largo silencio sucedió a su aparición de un extremo a otro del país. Los principales diarios de Buenos Aires ni siquiera publicaron el habitual acuse de recibo. Las más altas personalidades de la política y las letras guardaron también un prudente mutismo. El Gobierno de la Nación, a quien había presentado gratuitamente la obra, no consideró del caso agradecérmela, aunque fuera con una nota trivial. Predominaba en toda la República esa actitud de escepticismo y egoísmo que el último capítulo del libro señala en un cuadro recargado de sombras pero no exento de verdad. Salvo unos pocos amigos míos muy queridos, nadie se solidarizaba públicamente con la nueva doctrina. En cambio me llegaban por buenos medios los rumores de la murmuración injuriosa, y al fin la prensa de partido empezó a hablar, pero en descrédito del autor y del libro. Una mano diligente fue recogiendo lo que entonces se escribiera. He revisado en estos días ese cuaderno de recortes, y me ha producido una impresión de comicidad al ver cómo, partiendo de diversas posiciones, coincidieron en sus ataques *La Vanguardia*, marxista; *La Protesta*, ácrata, y *El Pueblo*, católico. Era la tácita colición de los intereses heridos. Luego osaron protestar algunos periódicos burgueses de colectividades extranjeras confusamente alarmados. Sobre todo ello, que no era crítica, sino reacción pasional, predominaban los más crasos errores en la interpretación de mis ideas. Yo guardaba silencio, como lo he guardado hasta hoy, dejando que la opinión pública se despertara. Aquellas injusticias yo me las había buscado con el agresivo título de mi obra; así ha de endurecerse la lanza en la moharra para herir más adentro; así ha de aguzarse el barco en la proa para hender más fácilmente las densas aguas del mar.

En ello estábamos cuando empezaron a sonar las primeras palabras de justicia, y éstas llegaban de los más altos pensadores europeos. A los comienzos del año 1910, *La Nación* publicó varios artículos de Unamuno que comentaban mi libro: «¿Cómo no he de aplaudir estas predicaciones idealistas de Rojas –decía el solitario de Salamanca–, yo que apenas hago otra cosa que predicar idealismo? ¿Y cómo no he de aplaudir su nacionalismo, yo que, como él, he hecho cien veces notar todo lo que de egoísta hay en el humanitarismo? He de repetir una vez más lo que ya he escrito varias veces, y es que cuanto más de su tiempo y de su país es uno, más es de los tiempos y de los países todos, y que el llamado cosmopolitismo es lo que más se opone a la verdadera universalidad». En diversos pasajes, Unamuno parteaba y esclarecía mis ideas fundamentales sobre historia, sobre humanismo, sobre cosmopolitismo, sobre patriotismo, sobre cultura, aplaudiendo siempre la tesis del libro, que tendía simplemente, según él «a fundar la durable y verdadera independencia espiritual», declarando que el autor de *La restauración nacionalista* continuaba la obra de Sarmiento, Alberdi, Mitre y otros grandes conductores de su pueblo, aunque esa obra revisa el ideario de dichos ante-

pasados. «Bien, amigo Rojas –exclamaba por ahí el vasco intrépido–, bien, muy bien. Y si la ironía canalla se ceba en usted como alguna vez se ha cebado en mí, y en una u otra forma lo llaman macaneador lírico o cristo, mejor para usted. No haga caso de la envilecida malicia metropolitana. Aspiremos a que se nos ponga bajo el divino nombre de Quijote. ¡Bien, muy bien, amigo Rojas, y firme y duro en la pelea, que siempre se gana!» Todo esto dicho con frases tomadas a mi propio libro y publicado en *La Nación*, pero hablando como si hablara sólo conmigo y no con sus lectores, alborotó el avispero e hizo un inmenso bien a la difusión y a la comprensión del libro.

Tras de los repetidos y detonantes artículos de Unamuno en *La Nación*, apareció en *La Prensa* un extenso estudio de Ramiro de Maeztu, datado en Londres, ciudad universal. «El asunto de *La restauración nacionalista* –afirmaba Maeztu– es y será por muchos años el eje de la mentalidad argentina. Y diría que de la mentalidad universal desde que los griegos realizaron el maravilloso descubrimiento de la idea de que en un Estado, fundado en la libertad de sus miembros, el problema fundamental de la cultura es el de la sociedad, el de la coexistencia armónica de los ciudadanos, el del ideario común que hace fecunda esa convivencia.» Luego el esclarecido autor de *La crisis del humanismo*, entre glosas de certera exégesis y franca adhesión al sistema docente y a los propósitos civiles de mi obra, decía del escritor argentino entonces mal comprendido en su país: «¿Necesitaré expresarle mi aplauso al verlo alistarse en una bandera que es forzosamente la de cuantos hombres de cultura ha habido en el mundo?, ¿necesitaré recomendar el examen atento de su informe si digo que ya no es posible la existencia de un pueblo inconsciente, sobre todo si se trata de un pueblo regido por instituciones democráticas?»

Después del juicio de Maeztu, que ratificaba el de Unamuno, la batalla parecía ganada por mi libro, al menos en el terreno de la discusión filosófica, cuando por ese mismo año 1910 llegó desde Montevideo otra voz latina bien conocida de nuestra juventud: la voz de Rodó, que me decía: «...He leído ya *La restauración nacionalista*, y ahora la tengo a estudio, no sólo porque el tema me interesa, sino porque su libro es de aquellos que, después de leídos, merecen ser estudiados, es decir, leídos de nuevo y con reflexión... Ya sabe usted cuánto concordamos en cuestiones fundamentales y con qué simpatía debo acompañarlo en su tesis –el carácter nacional de la enseñanza– opinando, como opino de antiguo, que hay necesidad vital de levantar sobre la desorientación cosmopolita y el mercantilismo una bandera de tradición y de ideal. [...] Deseo que en su país se mida y atienda toda la importancia de su patriótico esfuerzo». Luego, pues, según, la opinión de los más altos maestros de cultura en los pueblos hispanoamericanos, *La restauración nacionalista* no preconizaba una regresión a la barbarie.

Unamuno, Maeztu y Rodó escribían en español; su palabra podía parecer sospechosa. Necesitaba ver yo tranquilizados a los socialistas y a los extranjeros aquí residentes, que continuaban sin entender mi libro y entonces fue cuando Enrico Ferri, socialista italiano, y Jean Jaurés, socialista francés (dos maestros a quienes yo no conocía personalmente), vinieron a dar conferencias en el Odeón, ofreciéndonos, a mí y al país, la sorpresa de comentar este maltratado libro, manifestando explícita adhesión a mi doctrina didáctica y a mis ideales políticos.

Ferri, en septiembre de 1910, dijo en su conferencia: «Ricardo Rojas, che e stato in Europa a studiarvi la condizione delle scuole, ha publicato un suo informe

che e chiamato: *La restaurazione de la coscienza nazionalista*. Ebbene, in quel volume noi abbiamo trovato la presenza di un chiaro e preveggente pensiero e la visioine netta del dovere che alla Argentina s'impone. E noi tutti abbiamo interesse che l'Argentina, non avendo saputo premunirse a tempo, dovesse titornare al periodo della sua febre politica, non solo essa ne risentirebbe il danno, ma esso si repercuterebbe sull'Italia, su tutte le nazione; perche tutti risentono l'influenza di un morbo che si manifesta in un punto dil gran corpo sociale. Ecco perche quando noi veniamo qui, non lo facciamo sottanto per voi che pure amiamo, ma lo facciamo anche per noi…».

Y Jaurés, en septiembre de 1911, dijo en su conferencia: «L'internacionalisme n'est pas le cosmopolitisme. Pour être vigoureuse l'action internationale supose des nations conscientes. Le cosmopolitisme est un deraciné qui n'a que des interêts flottantes […] S'il est ansi, comment, avec les elements multiples dont vous disposez en Argentine, ne constituez-vous pas une democratie nationale la plus claire la plus une… "Vos universités se preoccupent du probleme. J'ai entendu quelques-uns de vos maîtres dire que ce serait le rôle du haut enseignement argentin de constituer la nationalité argentine en offrant á tous un ideal commun… Vous savez que des maîtres de votre pays ont été delégues par le Ministere de l'Instruction Publique, pour étudier, en Europe, la façon dont etait l'enseignement de l'histoire… Ansi vous pouvez el devez dire –suivant la definition de Ricardo Rojas– qui l'enseignement national habitue les esprits á s'interesser au passé et à l'avenir de al Nation…"».

La conferencia de Ferri se publicó en la Patria degli italiani; la conferencia de Jaurés en Le Courrier Francais; y aquellas dos autorizadas opiniones me rehabilitaron a los ojos de muchos socialistas y de muchos extranjeros que en el primer momento habían recibido con alarmas mi obra.

Las polémicas y comentarios provocados por *La restauración nacionalista* dentro y fuera de la República han sido tantas, que no cabría en este prólogo la enunciación de toda su bibliografía. Con sólo el material llegado a mis manos podría formar un grueso volumen, que no carecería de interés para la historia de las ideas argentinas, y que a la vez sería precioso documento de cómo el ideal enunciado en un libro pudo propagarse o transformarse en una interpretación colectiva. Esta obra, nacida en disidencia con una tradición intelectual y con un ambiente político inmediato fue primeramente negada, incomprendida, discutida; pero finalmente se dividió la exégesis en una versión fiel, y en otra, que bajo el nombre de nacionalismo, se apartaba sin embargo de ella. Este libro es llevado y traído, desde hace dos lustros, en nuestros debates políticos, estéticos y pedagógicos, pues todos estos problemas son discutidos en él. Si algunos lo invocan para fines de utilidad banderiza o de violencia xenófoba, no es mía la culpa, ni puedo yo evitarlo. Hay una diferencia fundamental entre lo que es la doctrina de esta obra como iniciación teórica de nacionalismo y lo que puedan ser las interpretaciones ajenas en los varios matices de la acción militante. Me interesa que se perciba esta diferencia, y guardo sentimientos de gratitud para todos aquellos compatriotas que en diversas formas han contribuido a la difusión y defensa de mis verdaderas ideas. No pongo aquí sus nombres, porque siendo ellos numerosos lamentaría omitir a algunos.

Yo había sentido la primera intuición emocional de este libro cuando era un adolescente, al venir de mi provincia mediterránea a Buenos Aires, y experimen-

tar, como hijo de *El país de la Selva*, el primer contacto con la ciudad cosmopolita, informe y enorme; habíalo concretado después en doctrina al contemplar el espectáculo de civilizaciones seculares en pueblos homogéneos tal como las describí en mis *Cartas de Europa*; y por fin habíalo desarrollado dialécticamente a propósito de nuestra educación, obedeciendo a una voz interior que me mandaba escribirlo. Este sistema de ideas, que por azar apliqué primero en *La restauración nacionalista* a nuestros problemas de educación, lo apliqué luego a nuestra formación étnica en *Blasón de Plata*, a nuestra emancipación democrática en *La Argentinidad*, a la evolución de nuestra cultura en la *Historia de la Literatura Argentina*, y preparo dos libros nuevos en que lo aplico a nuestra economía y a nuestra estética, fundamento y coronamiento de la vida civil. Con ello habré aclarado del todo muchas ideas de las que sólo hay esbozos en *La restauración nacionalista*, incorporando más directamente su espíritu a los problemas actuales de la política y del arte, según lo he venido insinuando desde años atrás en fragmentarios trabajos, como *El Arte americano y Definición del nacionalismo*, que serán también reunidos en series y presentados al lector en volúmenes análogos al presente. Muchos son los amigos jóvenes que me han solicitado la reedición de este libro y de los otros que anuncio. A esos jóvenes, y a tantos discípulos ignorados, dediqué mi pensamiento en tales obras; a ellos les corresponde, por consiguiente combatir los equívocos populares sobre nacionalismo e indianismo, evitando que sea dogma regresivo o agresivo lo que debiera ser manantial viviente de cultura, en continua superación de justicia social y de belleza. Este libro y los demás que con éste se relacionan, permiten probar que no he formulado mi doctrina para defender a una clase social contra otra, ni para espolear los odios arcaicos de la xenofobia, ni para aislar a mi nación entre otras de América, ni para cristalizar nuestro pasado en los ritos de la patriotería, sino para dar a nuestro pueblo de inmigración (según me entendieron Unamuno, Maeztu, Rodó, Ferri, Jaurés y tantos comentadores eminentes) una conciencia social que haga de la Argentina un pueblo creador de cultura en el concierto de la vida internacional, a la cual pertenecemos.

La buena fortuna lograda en doce años por *La restauración nacionalista* explica por qué hablo de ella con desusada inmodestia; es que me parece no estar hablando de mí, ni de cosa mía. El mensaje que ella anunció es hoy divisa de muchas conciencias. Estado de alma individual, ha tendido a hacerse estado de alma colectiva. La prensa, la Universidad, la literatura, las artes, la política argentina sienten ahora la inquietud de los problemas aquí planteados. Los trabajos de renacimiento idealista que proyecté en las «conclusiones» del libro han venido realizándose desde 1910, bajo los auspicios de diversas instituciones sociales.

Seguir el desarrollo de estas ideas en la cultura local, queda fuera de mis propósitos en este prólogo; pero entretanto puedo decir, ante semejante espectáculo de fuerzas espirituales en plena labor, que *La restauración nacionalista* ya no me pertenece y que ella ha sido como predio comunal, en donde cada uno entró a cortar su leña. Mi actitud personal ante cada hecho importante, ha señalado las diferencias o concordancias que yo notaba entre las ideas del libro y los hechos de la ajena interpretación, como se lo verá en otros volúmenes.

Harto ha cambiado el ambiente de nuestra patria y del mundo, desde los días ya lejanos en que escribí este libro henchido de ánimo juvenil. La reforma electoral de 1912 ha transformado nuestra política, y empezamos a practicar la demo-

cracia representativa. La guerra mundial de 1914 ha transformado la vida internacional, y empezamos a ver el ocaso de ciertos prestigios europeos. La revolución rusa de 1917, ha transformado la ilusión del internacionalismo revolucionario y empezamos a revisar los dogmas del marxismo.

Tan profundos cambios, unidos a otros de nuestro progreso social, hacen que muchas frases de *La restauración nacionalista* –frases de simple valor polémico– hayan perdido su actualidad. Hoy no las escribiría, pero he creído que tampoco debía tacharlas en esta reedición. Así estos capítulos reaparecen fieles a su texto inicial, de no ser algún retoque para salvar erratas o para hacer más claro mi pensamiento.

Larga es la senda abierta al nuevo ideal de los argentinos, y he creído que por buen trecho en el resto de la jornada, aún podría alumbrar a muchos jóvenes a la luz que hace doce años encendí en estas páginas.

R. R.
Buenos Aires, 1º de enero de 1922

unipe: editorial universitaria { ideas en la educación argentina

Reeditar textos clásicos sobre educación argentina hoy inhallables es una tarea compleja que debe ser encarada de manera colectiva y plural. Con la colección *Ideas en la educación argentina* nos proponemos reinstalar estos textos en los análisis contemporáneos para actualizar viejas preguntas, generar nuevos interrogantes y someter a la mirada crítica de la actualidad el sentido de las ideas del pasado.
Cada libro reúne una obra o una selección significativa del autor elegido, precedida por un trabajo de un estudioso contemporáneo que presenta la vida de ese autor, el contexto en que produjo su trabajo, algunas claves de sus preocupaciones y una bibliografía actualizada.

DARÍO PULFER
DIRECTOR DE LA COLECCIÓN
IDEAS EN LA EDUCACIÓN ARGENTINA

UNIPE: Editorial Universitaria recoge el doble desafío de pensar nuestro tiempo y combatir los circuitos educativos desiguales produciendo materiales que combinan rigor científico y divulgación de calidad. Se propone así, crear un catálogo sustancioso para la formación integral de docentes, investigadores, estudiantes universitarios y lectores interesados en problemáticas contemporáneas. La colección *Ideas en la educación argentina* es su primer proyecto, con el que busca actualizar la historia de las ideas en ese campo y cimentar una conciencia histórica abierta a las diversas tradiciones pedagógicas del país.

ADRIÁN CANNELLOTTO
RECTOR DE LA UNIPE:
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA



